

El aprendizaje de una segunda
lengua y el desarrollo de
competencias comunicativas
interculturales

¿Cómo contribuye el aprendizaje en el
entorno digital con un hablante nativo al
desarrollo de la competencia comunicativa
intercultural?

17-3-2011

Poppy Li Lian Savenije - 3455262

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO	4
<i>1.1 La cultura</i>	4
<i>1.2 El contexto comunicativo</i>	8
<i>2.3 La etiqueta conversacional</i>	12
<i>2.4 Manifestaciones pragmáticas</i>	17
2. LA INVESTIGACIÓN	20
<i>2.1 Objetivo del estudio</i>	20
<i>2.2 Preguntas de investigación</i>	21
<i>2.3 Contexto</i>	23
3. ANÁLISIS	26
<i>3.1 Grupo experimental – Tarea 1</i>	26
<i>3.2 Grupo experimental – Tarea 5</i>	51
<i>2.3 Comparación de las tareas</i>	72
<i>3.1 Grupo experimental – Tarea 1</i>	76
<i>3.2 Grupo experimental – Tarea 5</i>	102
<i>2.3 Comparación de las tareas</i>	116
4. RESULTADOS	120
CONCLUSIÓN	124
BIBLIOGRAFÍA	125

APÉNDICE:

APÉNDICE 1 – TRANSCRIPCIONES

APÉNDICE 2 – FICHA TÉCNICA DE LOS PARTICIPANTES

APÉNDICE 3 – SERIE DE FOTOS – TAREA 1

APÉNDICE 4 – SERIE DE FOTOS – TAREA 5

APÉNDICE 5 – DESCRIPCIÓN DE LOS TEMAS PRESENTADOS POR EL GRUPO DE CONTROL

INTRODUCCIÓN

Hace años se ofrece la enseñanza de una lengua extranjera en el aula tradicional. Aunque está presente un profesor para ofrecer la lengua meta, falta la interacción natural con un hablante nativo de una lengua, que ofrece una experiencia auténtica con la lengua. No obstante, al cabo de tiempo ha llegado la época moderna, aumentando la posibilidad de ponerse en contacto a través de diferentes medios digitales. Así, creció la oportunidad de aprovechar otros medios para ponerse en contacto con un hablante nativo. En esta memoria del máster estudiamos el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera en diferentes entornos. Investigamos las diferencias y semejanzas entre el entorno digital frente al aula tradicional para buscar las oportunidades y el efecto de la dimensión digital. Nuestro estudio investiga este desarrollo en dos grupos de estudiantes holandeses que aprenden español. El grupo de control practica sus habilidades sin que participe un hablante nativo, mientras el grupo experimental tiene la presencia de un hablante nativo. Así, esperamos mostrar unas oportunidades del entorno digital en comparación con el aula tradicional. Esta investigación forma parte del proyecto de NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*) cuyo objetivo es enriquecer el entorno de aprendizaje con el uso de medios innovadores (a través de la comunicación videoweb y el mundo virtual 3D), para crear una enseñanza más auténtica, relevante y provechoso. Formamos parte de la Universidad de Utrecht, que coordina el proyecto con ocho diferentes universidades y tres escuelas secundarias dentro y fuera de Europa.¹

La memoria de máster consiste de cinco capítulos que llevan a cabo la elaboración del estudio actual:

1. El marco teórico
2. La investigación
3. El análisis
4. Resultados
5. Conclusión

Empezamos con el marco teórico, en el cual exponemos varias teorías de diferentes campos que conectan a nuestra investigación. Este capítulo consiste de una parte dedicada a la dimensión cultural, en la cual exponemos diferentes teorías de las dimensiones culturales. Después pasamos a la descripción del contexto comunicativo, explicando también cómo funciona la dimensión digital, y cómo se la aplica para la enseñanza. Presentamos a continuación la etiqueta que prescribe unas reglas y cómo se las traducen a la comunicación. Antes de pasar a la investigación presentamos el diseño del estudio actual, presentando las preguntas centrales, describiendo el objetivo del estudio y su realización. En el capítulo tres llegamos al análisis de los datos, con el cual tratamos de mostrar las diferentes dimensiones del aprendizaje de una lengua extranjera. Presentamos primeramente dos tareas del grupo experimental y después hacemos lo mismo para el grupo de control. Después de cada grupo explicamos cómo se han desarrollado entre las tareas. En la parte dedicada a los resultados presentamos una comparación entre los grupos, que debe ofrecernos una respuesta a la pregunta central. Finalmente, presentamos en la conclusión un panorama de toda la investigación, explicando sus limitaciones e implicaciones.

¹ Consúltese <http://cms.hum.uu.nl/niflar/> para más información sobre el proyecto.

1. MARCO TÉORICO

En este capítulo esbozamos una imagen de diferentes teorías que conectan a nuestra investigación. Tratamos de crear un mejor comprensión del tema que investigamos, de manera que las teorías sirven a la investigación posterior. Primeramente exponemos las diferencias culturales que caracterizan los participantes de nuestra investigación. Creamos una imagen general de las diferencias entre España y Holanda y explicamos cómo se traducen a la interacción. En este capítulo también presentamos la cortesía. La lengua es la expresión de una cultura, de manera que esperamos que las diferencias culturales se manifiestan en diferentes discursos. Por lo tanto, la presentamos después del esbozo de las diferencias culturales. Después, pasamos a la descripción de unas manifestaciones pragmáticas que ofrecen unos ejemplos concretos de la lengua española. Finalmente, terminamos con la descripción del contexto comunicativo. En esta parte profundizamos cómo funciona la comunicación y presentamos la enseñanza en el entorno digital. El conjunto de estos diferentes aspectos debe crear un panorama que apoya nuestro estudio.

1.1 CULTURA

La cultura forma gran parte en el comportamiento de un hablante, el cual se refleja en su uso de lengua. Por lo tanto, la lengua es una reflexión de una cultura. En este sentido, se preverá unas diferencias culturales que se reflejan en el discurso hablado en la interacción verbal entre hablantes de diferentes lenguas. En esta parte exponemos las diferencias culturales en base a varias dimensiones diseñadas en teorías generales. Mostramos la imagen general de las culturas nacionales en base a diferentes tendencias. Estas diferencias pueden causar generalizaciones para los grandes grupos que representan. Así pues, es importante recordar que solamente presentamos indicaciones para marcar tendencias generales. Siempre existen variaciones individuales, de manera que se presentan fácilmente estereotipos culturales.

GEERT HOFSTEDE

Geert Hofstede (2009) es un psicólogo que investigó los valores culturales dominantes en las esferas empresariales de BMI situadas en diferentes naciones. En el mundo de la enseñanza de gestión se considera su obra fundamental, ya que los valores culturales parecen indicar tendencias universales de manera que ofrecen una base comparativa.² Hofstede (2009) describe las culturas en base a cinco valores:³

1. Distancia al poder
2. Masculinidad
3. La estrategia para evitar la incertidumbre
4. Individualismo
5. La orientación a largo plazo

² Referimos a su obra de 1980, llamado *Culture's Consequences. International Differences in Work-related Values*, publicada por Sage (Londres).

³ Traducción mía de: 'power distance, masculinity, uncertainty avoidance, individualism', 'long term orientation'.

El significado de los términos se encuentra en su denominación: la distancia al poder marca la distancia del empleado hacia la distribución del poder, y la medida en la que se lo acepta. La masculinidad refiere a los papeles que juegan los géneros en la interacción, en relación con los valores que conectan a feminidad y masculinidad. La feminidad representa valores de modestia, mientras la masculinidad implica la autoconfirmación y la rivalidad. Después, sigue la evitación de incertidumbre que marca la medida en la que se aceptan situaciones no planificadas. El individualismo implica el grado en el que una sociedad vive como sociedad colectivista. Es decir, la sociedad puede convivir como grupo que comparte varios aspectos de la vida o como sociedad individualista que enfatiza el individuo. La quinta dimensión, la orientación a largo plazo, sólo es aplicable a determinados países. Es una que se dirige hacia el futuro, implicando valores como ahorro, perseverancia y respetar tradiciones, obligaciones y la propia imagen; valores del confucianismo, una corriente filosófica de origen chino. Estas dimensiones ofrecen una base comparativa, y se las pueden sumar claramente para comparárselas (tabla 1 y tabla 2).⁴

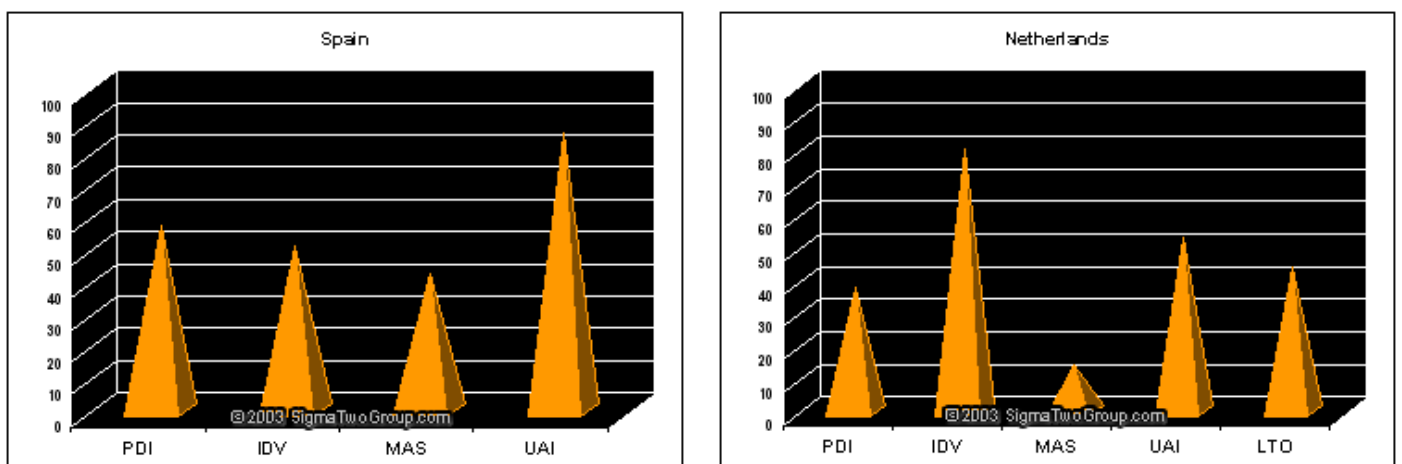


Figura 1. Las dimensiones culturales de España (Hofstede, 2009a).

Figura 2. Las dimensiones culturales de los Países Bajos (Hofstede, 2009b).

Ahora bien vemos que los países difieren especialmente en la orientación individualista y la aceptación de inestabilidad. España es un país colectivista, la cual se relaciona al porcentaje alto de la estrategia para evitar la incertidumbre (Mooij, 2005: 128). Se espera que los españoles acepten la decisión externa, de manera que necesitan reglas para organizar la sociedad. Esto se relaciona también a la distancia alta al poder; los españoles están acostumbrados al hecho que otras personas tomen las decisiones (*op. cit.*: 130). En contra, los Países Bajos representan un país individualista, donde el individuo cuida su propio bienestar. Por tanto, se espera que los ciudadanos holandeses respeten su espacio personal. Debido al respeto que recibe el individuo, el consenso domina el país, ya que es la única manera para respetar a los individuos. Debido a esto también marcan un porcentaje bajo de masculinidad; se espera un tratamiento igualitario entre los sexos. Por lo tanto, la jerarquía no se basa en diferencias de estatus (Verluyten, 2006: 165). Sin embargo, no olvidamos que las tendencias descritas solamente indican una tendencia. No es la norma para la cultura nacional, ya que existen siempre diferencias individuales, sociales, regionales, de género, generacionales etcétera. Las dimensiones describen los rasgos más llamativos, que parecen universales para

⁴ Las abreviaturas son derivadas de los términos ingleses, sus equivalentes en español son PDI: distancia al poder, IDV: individualismo, MAS: masculinidad, UAI: la estrategia para evitar la incertidumbre. Y en el segundo cuadro se añade LTO: la orientación a corto plazo.

todas las culturas nacionales. No obstante, las investigaciones se realizaron en el lugar de trabajo, de manera que siempre existe duda en cuanto a la credibilidad de los datos. A propósito de estas dudas debemos llamar la atención sobre el riesgo de generalización. Aplicamos las dimensiones solamente para buscar tendencias existentes entre los españoles y holandeses que pueden provocar diferentes discursos.

OTRAS DIMENSIONES CULTURALES

Aparte de las dimensiones mencionadas, también hay otros especialistas que proponen unas dimensiones adicionales. El tiempo es un factor que determina la manera en el que uno pasa su día. Los antropólogos Kluckhonn y Strodtbeck (1961 en Claes, 2002: 42 y en Verluyten, 2006: 209-210) dividen esta dimensión en tres orientaciones; al pasado, el presente o el futuro. Hall (1959; 1976; 1983) y Lewis (2005), también distingue entre estas orientaciones. Dentro de esta dimensión los españoles tienden en general a posponer sus decisiones, de manera que se ha fundido la denominación de ‘mañana’ (Verluyten, 2006: 80). Parece que se ha distinguido este rasgo desde una perspectiva que no conoce una actitud parecida, de manera que se establece una visión estereotipada. Lewis (2005) aclara que los latinos tienen una orientación de tiempo muy adaptable. Los holandeses en contra, siguen un horario estricto y planifican el día.

Como hemos visto se categorizan los holandeses como individualistas, de manera que son organizados y más distantes que los españoles. Por tanto, se espera que en el discurso hablado entre estas culturas hay muchas fronteras para considerar. Lewis (2006: 39, 42) ha diseñado modelos para categorizar las diferentes culturas y sus estilo comunicativo. Destaca tres tipos: multi-activos, rectilíneo-activos y reactivos. Según el autor los países latinos tienen una orientación multi-activa, mientras que los holandeses son más bien rectilíneo-activo. Debido a estas orientaciones se prevé unas dificultades en la interacción entre ellos (2006: 39). Se espera de los españoles un estilo comunicativo donde es más aceptado hacer más cosas al mismo tiempo. Su orientación al tiempo también es adaptable, y se cambian las citas con otra gente fácilmente. Los holandeses, en cambio, viven más dominados por sus horarios, de manera que los planes valen más. Se espera que los holandeses no interrumpan y que las relaciones están independientes una de otra (Lewis 2006: 33-34). El antropólogo Hall (1959; 1976; 1983) traduce esta diferencia en estilo comunicativo a contextos bajos y altos; la cultura explícita tiene un contexto bajo, y debido a su interpretación más compleja la cultura implícita requiere un contexto más alto. Los europeos tienden al contexto bajo para la comunicación, pero entre ellos también se destacan diferencias. La cultura española debe tener un contexto más alto que la cultura holandesa. De esa manera, puede resultar difícil para los holandeses deducir unas implicaciones hechas a través de la comunicación con el interlocutor español. De hecho resultará también difícil aprender estos matices en la lengua española como lengua extranjera.

No obstante, no debemos olvidar que las dimensiones solamente indican tendencias. Además llamamos la atención sobre la diversidad cultural que existe en los países; existe una diversidad cultural grande dentro de España, un fenómeno menos presente en los Países Bajos. Lewis (2006: 269) constata que existen varias Españas debido a la diversidad regional presente. Los orígenes de estas regiones difieren, de manera que los rasgos culturales conectan a diferentes realidades. Las diferencias regionales parecen tener un origen en la constitución española, que adjudica mucha autonomía a las regiones. Sin embargo, la diversidad cultural surge también en Holanda, debido a migración activa en el país.

Autor(es)	Aspecto	España	Holanda
Hofstede	Individualismo	Un país colectivista	Un país individualista
Hofstede	Estrategia para evitar la incertidumbre	Cambios son aceptados	Siguen esquemas y reglas
Hofstede	Distancia al poder	Jerarquía es importante	Papeles intercambian
Hofstede	Masculinidad	Competitividad y asertividad dominan	Existe un tratamiento igualitario en base al consenso
Trompenaars (1993), Lewis (2006)	Relación a la naturaleza	Conglomerado de lenguas, culturas, paisajes, naturaleza y clima	Un país norteño con un tiempo más frío que España que conoce mucha diversidad cultural
Lewis (2006), Hall	Tiempo	Un horario adaptable	Un horario estricto
		Estilo comunicativo multi-activo	Estilo comunicativo rectilínea-activo
Hall (1983)	Contexto	Tiende al contexto alto, que se expresa implícitamente	Contexto bajo que se expresa explícita
		Cultura intermedia que tiende a reglas del comportamiento social	Cultura tosca, sin reglas que dirigen el comportamiento

Tabla 1. Síntesis de las dimensiones culturales en base a sus autores.

1.2 EL CONTEXTO COMUNICATIVO

En este apartado explicamos el contexto de la comunicación; su funcionamiento en el contacto intercultural, y el lugar de la interacción: el entorno digital. Además, necesitamos definir el concepto cultura, de manera que aclaramos cómo aplicamos esta dimensión. Con esta descripción tratamos de aclarar el contexto complejo de nuestro estudio, de manera que mostramos las diferentes dimensiones que juegan un papel en la comunicación.

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En esta parte entramos en el funcionamiento de la comunicación. Presentamos el modelo general que representan las etapas de la interacción simple. Ya que investigamos la CCI es importante especificar qué significa exactamente la comunicación entre culturas. Por lo tanto, necesitamos explicar el contenido del término y la manera en la que tratamos de usarlo. Profundizamos primeramente en el aspecto comunicativo, para después especificar el aspecto cultural.

Según Peters (1973), la comunicación transmite un mensaje que debe ser interpretado por el oyente. Este proceso es complejo, ya que el proceso pasa varias etapas que pueden interferir en la transmisión correcta de este mensaje (figura 3). Es un proceso que presenta varias etapas que pueden provocar dificultades para (des)codificar el mensaje. Se aplican varias señales que deben indicar el contenido del mensaje, pero dentro de una lengua extranjera se dificulta esta interpretación. La ambigüedad que aparece en la lengua, debido a valores connotativos, interfiere la transmisión del mensaje. Además, cuanto más complejas son las ideas, crece la posibilidad de una interpretación errónea (Brown, 1995: 7). La interpretación del mensaje es importante, y su transmisión no solamente depende del hablante; el oyente también juega un papel importante ya que su interés influye a la interpretación final (*op. cit.*: 19). En este sentido, se facilita la interacción cuando el contexto al que se refiere sea conocido entre ambos participantes (Gorp, 2000: 95). Davidson (en Brown, 1995: 19) dice que se interpreta solamente lo que está conceptualmente cerca de la propia concepción. No obstante, la competencia interpretativa puede facilitar la recepción del mensaje. Sin embargo, siempre existe duda en cuanto a la interpretación aunque se sabe con seguridad el significado. Es decir, existen símbolos que se parecen, pero no automáticamente conllevan una interpretación igual (*op. cit.*: 20). Solamente cuando el oyente y el hablante piensan al mismo objeto de manera igual, se lo entenderá totalmente.

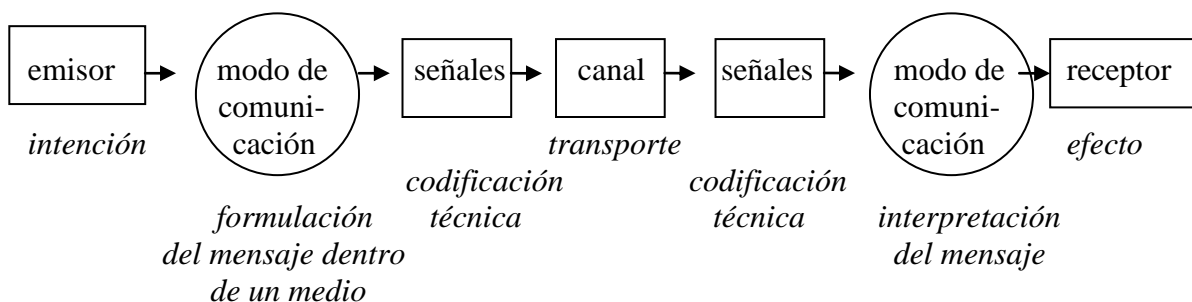


Figura 3. Interpretación de la comunicación (Peters, 1973: 4).⁵

⁵ Traducción mía.

En el modelo de Peters, no se consideró la dimensión intercultural, olvidando un factor importante para el mundo actual. Durante los años pasados ha crecido la posibilidad de ponerse en contacto con diferentes culturas. La movilidad de los habitantes del mundo ha aumentado y la época moderna ofrece el uso de ICT para facilitarla. Por lo tanto existe un intercambio de información y personas, implicando contacto más intensivo entre varias culturas nacionales. El concepto cultura no es unívoco, existen varias definiciones de la cultura que tratan de apuntar los diferentes aspectos que cubre el concepto. Según el antropólogo Lévi-Strauss (1985) la cultura de una persona representa un complejo de la formación que ha recibido: el comportamiento, la motivación, juicios implícitos, la educación que conforme a la visión reflexiva del desarrollo histórico de la sociedad (Lévi-Strauss, 1985: 11). Dentro de estas referencias el individuo se mueve, de manera que los sistemas culturales fuera de este sistema se considera dentro de las distorsiones que el propio sistema cultural atribuye al otro sistema. De esta manera, también existe la posibilidad que uno no puede considerar otras culturas, dificultado por su propia visión cultural (*ibid.*). Entonces esperamos que en nuestros datos se ofrecen unas diferencias conceptuales en base a las diferentes culturas.

Así pues, se presenta una dimensión extra en el contacto comunicativo. La CCI puede facilitar la interacción intercultural. La importancia de esta dimensión no se consideró hace mucho tiempo como importante. Desde hace años la enseñanza de una segunda lengua se ocupó con la comunicación informativa (Byram, 1997: 3). Pero en los años recientes se vio que el intercambio también depende de la manera en la que se presenta la información. Esta presentación determina la interpretación desde otro contexto y perspectiva cultural. Entonces, se dio cuenta de la dimensión cultural. La CCI es necesario para tender un puente sobre las diferencias culturales que se traducen a diferentes discursos comunicativos. Como aclara Müller-Jacquier (2004: 4); la lengua es una reflexión de la cultura, como medio para expresarse del propio cuadro cultural, del cual se interpreta las expresiones del otro. Este autor aclara también la importancia del significado social de palabras, ya que las mismas palabras pueden tener diferentes matices dentro de lenguas diferentes. Así pues es importante desarrollar una intuición para estas diferencias y semejanzas, para comunicarse de mejor manera posible. Por tanto, es necesario poseer intuición y capacidad empática para comprender la situación comunicativa y acercarse uno al otro (Zarate, 2004: 272). Para hacer esto, se necesita también conocimientos de los antecedentes y las características de la propia cultura, para reconocer éstos en la otra cultura (*op. cit.*: 231). Estos conocimientos facilitan a la comprensión para las diferencias que existen entre los participantes. Sin embargo, al mismo tiempo también es importante no recurrir a estereotipos culturales, basados a imágenes y valores conativos de la propia cultura. Por tanto, es una competencia complicada, pero valiosa para manejarse en la interacción intercultural.

Aparte de esto, el éxito de la interacción no solamente depende del intercambio informativo, pero también se focaliza en establecer y mantener relaciones (Byram, 1997: 3). Existen unas competencias importantes para manejarse las relaciones: la competencia de establecerse relaciones y mantenérselas, la competencia de transmitir información sin distorsiones o perderse contenido, la competencia de ganarse aquiescencia para asegurarse cooperación (*op. cit.*: 14-15). La CCI tiene entonces como objetivo crear la capacidad para manejar las relaciones entre uno mismo y las propias creencias culturales, comportamiento y significado cultural, expresados en una lengua extranjera y la del interlocutor (*op. cit.*: 12). En este sentido, el éxito de la interacción también depende del uso de lengua para mostrar implicación. En este momento entra en vigor el uso de la cortesía, que usa una forma indirecta

para expresarse. Se aplica la cortesía para manejarse las diferentes visiones culturales que se reflejan en el comportamiento (*op. cit.*: 3-4). Estas diferencias pueden incompatibles, de manera que la amenaza de conflicto siempre está presente.

DIGITAL TASK BASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

En los años recientes creció la importancia de los nuevos medios digitales. Con la época moderna se añadió una nueva dimensión al aprendizaje tradicional; el entorno digital. En este entorno se facilita el contacto comunicativo entre participantes de todo el mundo. El entorno digital juega un gran papel en nuestra investigación, ya que comparamos entre el aula y este mundo virtual. Investigamos en este apartado sus rasgos y ventajas para el aprendizaje. Conectamos los medios digitales al aprendizaje basado en tareas, el cual también caracteriza el diseño de la enseñanza de nuestros participantes.

Se presentan varios focos en el campo de enseñanza basada en tareas en interacción digital y intercultural; el desarrollo de la exactitud y fluidez lingüística, la autonomía del alumno, y el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (Hauck, 2010: 1). Sobre todo el objetivo central es estimular el desarrollo del aprendizaje. El aprendizaje de una segunda lengua es favorecido por varios factores. En esencia una tarea debe tener una potencia educativa en la lengua meta, pero también debe conectar al alumno de manera que sea motivadora; estimulando la participación y apertura ante la lengua meta y la cultura. Jauregi y Bañados (2008) suman estos factores basándose en diferentes visiones: primeramente es importante que la entrada de lengua es comprensible, rica y variada. Los alumnos necesitan la oportunidad de producir la lengua meta en un contexto conversacional correcto. Además, es importante que se usa la lengua meta estratégicamente en un contexto social. En este contexto se debe fijarse en la forma, y no solamente en el significado para elevar la conciencia de la adquisición. Entonces, no se especifica de antemano las formas de lengua meta que se aplicará. Además, debido al hecho que está presente un hablante nativo de la lengua, se espera que se ofrece la forma a través de corrección. De esta manera, el alumno tiene una pauta para medir el crecimiento de su aprendizaje (Corder, 1967: 22). Aparte de esto, trabajamos en un contexto intercultural, de manera que el contexto de la lengua meta puede diferir del contexto de la primera lengua. Esta diferencia puede provocar malentendidos o una interrupción de la comunicación. Por tanto, es importante que se apuntan aspectos interculturales (Byram, 1997) y pragmáticos (Jauregi y Bañados, 2008: 184) para aumentar la competencia de la lengua meta de los alumnos. Byram (1997) aclara que es importante crear una conciencia del contexto cultural del interlocutor, para crear una base común que facilita la interacción. El proceso cognitivo es importante para el desarrollo pragmático, de manera que facilita la interacción entre el uso de lengua y el contexto social.

Así pues, se facilita el aprendizaje a través de varios estímulos. No obstante, la entrada de la lengua ocupa un lugar importante porque juega un gran papel en el aprendizaje. Esta entrada se encuentra en la zona donde se usa la lengua meta, pero en la época moderna la ICT facilita la entrada. Especialmente el Internet constituye un recurso a diferentes fuentes de texto y grabaciones audiovisuales de diferentes lenguas. Además, se puede buscar contacto directo con hablantes de diferentes lenguas a través de este medio. Así, se facilita la reproducción y comunicación colaborativa con los expertos que están lejos (Jauregi y Bañados, 2008: 184). En este aspecto se revela la ventaja del entorno digital que promocionamos en este trabajo: la nueva tecnología ofrece una fuente de aprendizaje y input en varias oportunidades de interactuarse (Skehan, 2003: 403; Doughty, 2003: 53). La nueva plataforma facilita el

contacto con hablantes nativos, de manera que se aumenta la entrada de la lengua meta (Hauck, 2010; Doughty, 2003). Además, constituye una experiencia parecida a la vida real, de manera que es posible imitar la situación práctica más fácil que en el aula tradicional (Cooke-Plagwitz, 2008; Dieterle y Clarke, 2008; Visser y Koenraad, 2009). La comunicación a través de la computadora elimina varias fronteras y obstáculos que se ofrecen en el aula tradicional, aumentando la confianza que tiene en sus propias capacidades de la lengua (Visser y Koenraad, 2009). Por lo tanto, los estudiantes producen la lengua más activos, de manera que la lengua que se produce es más coherente (Kelm, 1992 en Jauregi y Bañados, 2008). Además, se desarrolla una competencia intercultural, que está favorecida por el entorno digital también (Jauregi y Bañados, 2008: 185). Entonces vemos unas ventajas, que estimulan el desarrollo de la lengua considerablemente; es un entorno que facilita el contacto intercultural, eliminando varias fronteras comunicativas.

1.3 LA ETIQUETA CONVERSACIONAL

Existen unas reglas que influyen a la interacción; no obedecerlas puede amenazar la continuación de la conversación y cumplirlas puede estimularla. Estas reglas se han categorizadas bajo la etiqueta conversacional, que consiste de varias reglas consuetudinarias conforme a la norma social que forma la interacción. Las parejas adyacentes son una manifestación de esta etiqueta; la falta del segundo miembro es una expresión descortés. Por tanto existen varias estrategias para adaptarse a la etiqueta conversacional. Los participantes de la interacción realizan actos metapragmáticos para observar las reglas de la conversación. Esta norma difiere dentro de varias sociedades, de manera que la española y la holandesa manifiestan diferentes formas. Consideramos en esta parte unas manifestaciones de los actos metapragmáticos que tratan conformar a la norma comunicativa.

Haverkate (2006: 192) distingue tres principios que sirven como regla en el comportamiento conversacional: articule claro y hable en volumen normal, no interrumpa al hablante, y dedique atención a lo que dice el hablante. Si bien atendidos, estos valores pueden estimular la interacción. La articulación depende del hablante, pero la forma poco clara se considera descortés ya que dificulta la comprensión en la interacción. El volumen de voz determina el carácter de la conversación, dependiendo de la percepción de los límites (Haverkate, 2006: 192). La aceptación de la interrupción se acepta en diferentes grados; la etiqueta conversacional española acepta tanto la interrupción como el monólogo simultáneo (Haverkate, 2004: 63). Haverkate explica estos rasgos como señales de solidaridad, expresando empatía e interés a través del contacto verbal intensivo. Las interrupciones y la duplicidad de turnos de habla no son desconocidos en holandés, pero parecen menos frecuentes y menos intensas (*ibid.*). Los holandeses aplican formulaciones corteses para justificar su interrupción para no amenazar la libertad del interlocutor. Estas diferencias pueden llevar a cabo malentendidos en la interacción. Sin embargo, esta situación solamente se desarrolla a una situación conflictiva cuando se rompen más reglas para ganar la palabra; el volumen alto para sobrepasar el otro. Por tanto, la forma cortés sea de volumen más bajo que alto. Y finalmente, si uno no presta atención a lo dicho, se lo considere descortés ya que dificulta la interacción sobre el tema actual.

CORTESÍA

Ya decimos que esperábamos diferentes estilos comunicativos en base a las diferentes culturas. Por tanto, podemos dedicar una parte a la cortesía, un fenómeno que determina la manera la que se comunica de manera aceptada. La cortesía forma parte de la etiqueta conversacional, y cuando no se cumple con las reglas se puede arriesgar la interacción. Entonces, se necesita una intuición para manejar la interacción con un interlocutor de otra cultura. En esta parte, sumamos en líneas generales la teoría de la cortesía según los investigadores principales en el campo.

Los investigadores Brown y Levinson han fundado la base teórica de cortesía con su concepto de la imagen. Su teoría se desarrolló entre 1978 y 1987 y se basa en el concepto de ‘cara’ de Goffman (1967).⁶ La ‘cara’ es un concepto abstracto que se usa en sentido figurado para referir a la imagen del hablante. En la interacción hablada el objetivo es manejar la cortesía de tal manera que reafirma la imagen social de los participantes. Los autores distinguen entre dos necesidades de la imagen: la ‘cara positiva’ y la ‘negativa’ (Brown y Levinson, 1988: 13-14).

⁶ Consultase su obra *Interaction Ritual - Essays on Face-to-Face Behavior* publicado por Pantheon.

Los dos lados marcan necesidades universales: el deseo de ser deseado por otros (la ‘cara positiva’) y el deseo de realizar acciones sin restricciones (la ‘cara negativa’) (Brown en Levinson, 1988: 13, 61). Estos valores representan por un lado al individuo y por otro al colectivo, de manera que siempre se conlleva el riesgo de perderse la propia imagen o la del interlocutor. Cuando el interlocutor y el emisor representan necesidades opuestas, se presentan actos contra la imagen (ACIs) (*op. cit.*: 25-27). La pérdida de la imagen resulta en un sentimiento de humillación y vergüenza. Por tanto, se invierte emoción en la imagen y se cuida durante la interacción, tanto la propia como la del interlocutor. Así pues, se espera la cooperación del interlocutor porque la interacción cara a cara se basa en su vulnerabilidad (*op. cit.*: 61). Solamente cuando el deseo de eficiencia es más grande que el deseo de mantener la imagen del interlocutor, el hablante decide minimizar la amenaza (*op. cit.*: 68).

Brown y Levinson dicen que el hablante aplica estrategias de acuerdo con la imagen para minimizar el riesgo de la amenaza y para conseguir la meta de la conversación (Placencia y García, 2007: 4). Cuando uno se enfrenta a una ACI, se puede recuperar de varias maneras; a través de una acción recuperativa abierta o no abierta. La acción no abierta es un enunciado implícita, de manera que lo dicho lleva un mensaje escondido (*op. cit.*: 19-20, 69). Por tanto, el contenido de tal acción es discutible, ya que sólo el hablante conoce sus intenciones. La acción recuperativa abiertamente es más bien un enunciado explícito, en el cual se expresa la intención comunicativa (Brown y Levinson, 1988: 69). Por ejemplo, cuando se dice ‘te prometo que nos vemos mañana’, se comprometa al interlocutor realizar un acto futuro (Díaz Pérez, 2004: 116). Dentro de esta clase existen dos opciones; expresarse sin reparación (expresarse de forma no ambigua) o aplicar una acción reparativa (darle imagen al oyente para equilibrar el daño potencial). La última forma se divide de nuevo en dos opciones, conforme a la cortesía positiva o negativa. La cortesía positiva expresa solidaridad porque reafirma la imagen positiva del receptor. La forma negativa toma distancia del interlocutor, o expresa limitación del territorio. Confirma la necesidad de mantener la imagen del hablante y toma así decisiones por parte del oyente (Brown, Levinson, 1988: 70). Esta estrategia depende de varios factores sociales como el poder, la distancia social y la imposición para el otro. La aplicación de la cortesía positiva forma la norma ya que funciona como aceleración social que estimula el equilibrio de las imágenes de los participantes de la interacción, sin que se presente una amenaza.

OTRAS TEORIAS DE CORTESÍA

El modelo de Brown y Levinson se usó inicialmente con mucha frecuencia, debido a las descripciones claras. Pero en el momento en el que se intentó aplicar el modelo a lenguas diferentes que la inglesa, se descubrieron las limitaciones del modelo. Se ha criticado la obra varias veces por tener una visión etnocéntrica, olvidando el grupo social, factores contextuales y el público (Gu, 1990, Mao, 1994 y Matsumoto, 1988 en Placencia, 2007; Placencia y García, 2007: 5). Sin embargo, al tratarse de una de las primeras obra en el campo se como base teórica, complementando la obra con varios aspectos nuevos que añadimos en esta parte.

La primera obra es de Lakoff (1973 en Placencia y García, 2007: 3).⁷ Esta autora dice que es necesario transmitir la información de forma eficiente; es necesario expresarse de forma clara y cortés. La investigadora añade que es importante no imponerse, darse opciones y procurar que el interlocutor se siente bien. Entonces, presenta una forma de evitación del conflicto a través del compañerismo. Los autores Fraser y Nolen (1981) siguen una visión parecida a través del contrato conversacional. El contrato sirve como una institución que implica

⁷ La obra original podía obtener, por tanto nos basamos en una fuente secundaria.

derechos y obligaciones que determinan las fronteras de la interacción (Fraser y Nolen, 1981: 93-94). La interacción se desarrolla según las reglas del contrato, y éste determina el contenido de los actos de habla. La cortesía es la norma, mientras que se considera descortés cuando se viola el contrato. Por lo tanto, el receptor determina si una expresión es cortés o descortés. Por consiguiente, Fraser aclara que no existe una expresión inherentemente cortés o descortés. Pensamos que apunta un aspecto válido hasta cierto punto, opinamos que existen unos enunciados que son más corteses que otros.

Leech (1983) es otro autor que ilustra el uso de la cortesía dentro de la interacción. Este investigador supone que la cortesía es asimétrica. Ha formulado seis máximas que describen la interacción:

1. La máxima de tacto: la submáxima negativa minimiza los costes para el otro, y la positiva maximiza el beneficio para el otro (*op. cit.*: 107-100).
2. La máxima de generosidad: Supone un coste alto para el hablante, implicando así un beneficio para el otro (*op. cit.*: 133-134).
3. La máxima de aprobación: la máxima de halagos, que expresa elogios para el otro, maximizando el elogio del otro (*op. cit.*: 135-136).
4. La máxima de modestia: recibe un elogio minimizando el elogio para uno mismo (136-138).
5. La máxima de acuerdo: maximiza el acuerdo entre uno mismo y el otro (*op. cit.*: 132).
6. La máxima de empatía: maximízale simpatía entre uno mismo y el otro (*ibid.*).

Cada una de las máximas se basa en una escala de costes y beneficios para el oyente o el hablante. Las últimas dos benefician a ambos participantes. Cuanto más alto sea el coste para el otro, más descortés será la expresión. Si uno ofrece más ventajas para el otro, la expresión resulta más cortés. Cada principio tiene un grado de importancia diferente, y no son reglas absolutas (*op. cit.*: 133).

Ahora llegamos a Spencer Oatey (2000), una autora que investiga el comportamiento. La autora enfatiza el papel de armonía dentro de la interacción verbal, basada en la imagen y los derechos sociales. Estos aspectos representan respectivamente la importancia de las relaciones sociales, que influyen en nuestra imagen y el deseo de obtener una posición dentro de una sociedad (Spencer-Oatey, 2000: 12-15). Dentro de la imagen se distingue además entre la calidad y la identidad de la imagen (*op. cit.*: 13). La calidad de la imagen se asocia con autoestima, y representa el deseo de una evaluación positiva de las cualidades personales. La identidad de la imagen refleja el deseo de mantener la propia identidad social y su reconocimiento por otros. Otro autor que también se dirige al comportamiento dentro de la sociedad es Watts (2003). Este autor presenta la cortesía como norma, como forma aceptada. De esta manera, sea la norma comportarse de manera que se conforma a la imagen del otro. Este enfoque de la influencia de relaciones sociales en la interacción nos parece importante, ya que también esperamos una representación de estas relaciones dentro de nuestro análisis. Arndt y Janney también se dirigen en esta dirección. Estos autores distinguen dos tipos de cortesía: la cortesía social e interpersonal (1992: 23-24). La manera en la que se expresa está influida en gran medida por la sociedad, y la cortesía interpersonal está dirigida por el tacto. En este sentido se espera que los hablantes se portan como apoyo social al otro (*op. cit.*: 30-34). El tacto es dirigido por factores innatos, como el impulso de buscar confrontaciones o el sentido de afiliación, de manera que es un proceso que ocurre inconscientemente. Sin embargo, también se puede regular el tacto para la comunicación emotiva. De esta manera, se apela a la afección del otro, manipulando sus percepciones (*op. cit.*: 25-30).

Scollon y Scollon (2001) también se dirigen a la imagen negociada en la interacción. Ellos también investigan la imagen pública, enfatizando el deseo de reconocimiento de la sociedad y la importancia de relaciones. Como Brown y Levinson, Scollon y Scollon apuntan que la imagen también tiene deseos opuestos, buscando individualidad y aceptación (2001: 46-48). Para separar los conceptos se presentan por un lado el involucramiento y por otro la independencia. Distinguen además, entre tres tipos de cortesía: la deferencia, la solidaridad y la jerarquía (*op. cit.*: 54-57). La primera representa una relación en la que ambos participantes se consideran iguales, pero que se tratan de manera distante. En la segunda existe igualdad de poder y distancia. Y últimamente, en la tercera los participantes se consideran en diferentes posiciones sociales con diferentes medidas de poder. Una ventaja de la distinción de estos autores es que simplifican las categorías de Brown y Levinson, de manera que son más aplicables para análisis empíricos.

Autor(es)	Visión
Brown y Levinson (1987)	El hablante cuida sus necesidades positivas y negativas mientras que trata de evitar ACIs para atender a la imagen del oyente.
Lakoff (2005)	Sea claro y cortés, además no imponga, dé opciones y procure que el interlocutor se sienta bien. Con estas normas se transmite la información de manera eficiente mientras que se evita el conflicto.
Fraser y Nolen (1981)	Existe un contrato conversacional entre los hablantes que implica derechos y obligaciones que componen la interacción. No hay expresiones inherentes (des)cortesas.
Leech (1983)	Existen seis máximas que ilustran la asimetría de cortesía dentro de la interacción verbal. Éstas forman una medida entre la relación amable y los costes mínimos del receptor.
Arndt y Janney (1992)	La cortesía es influida por la sociedad. La cortesía interpersonal es dirigida por el tacto, con el cual el hablante trata de portarse como apoyo social.
Spencer-Oatey (2000)	La armonía es importante para la interacción verbal y la cortesía se ve influida por las relaciones sociales. Así se maneja la interacción verbal.
Scollon y Scollon (2001)	La imagen pública es negociada dentro de un evento comunicativo. Esta negociación depende del involucramiento y por otra parte de independencia, dos aspectos que marcan las relaciones de los participantes.

Tabla 2. Síntesis de las teorías de cortesía y sus autores.

LA DIMENSIÓN FÁTICA

Un fenómeno que ha ganado importancia con la época moderna es la comunicación fática. Con el crecimiento de los medios digitales, dominados por redes sociales, este tipo de comunicación domina la cultura *online* (Miller, 2008). Debido a la importancia de esta esfera para el estudio actual, presentamos en este apartado la teoría de la comunicación fática y unas manifestaciones.

La comunicación fática representa la solidaridad que se construye a través de la interacción (Haverkate, 2006: 200). Primeramente su usa este tipo de comunicación para establecerse el contacto, y después sirve para mantenerse el contacto comunicativo. La comunicación fática aparece en diferentes formas que expresan la actitud del hablante frente al discurso actual

(Ameka, 1992: 113-114). Este tipo de comunicación forma parte de la etiqueta conversacional, implicando que uno debe preocuparse de que la conversación no se interrumpa. Por lo tanto se presentan expresiones que no tienen un contenido informativo (Haverkate, 2006: 200-201). La contribución de actos fáticos difiere por cultura, ya que hay culturas de las cuales se espera más interacción que otras (*op. cit.*: 203-204). Debido al hecho que la cultura española sea calificada como una de solidaridad, esperamos una cantidad más alta de actos fáticos en comparación con el discurso holandés que se basa en información fáctico.

Puesto que los hablantes vienen de diferentes grupos y culturas, con diferencias inherentes como interpretaciones de discursos, se constituye una posibilidad grande de ambigüedad y malentendidos (Norrick, 2007: 390). Por tanto, la interacción entre dos discursos diferentes es propicio para malentendidos o humor. Especialmente, cuando se enfatiza las diferencias entre ellos el humor ofrece la base para una acción fáctica (*ibid.*). Este humor aplica tanto diferencias lingüísticas como culturales, para fines humorísticos y intentos para cruzar fronteras. Se puede usar el humor para superar las diferencias (*op. cit.*: 391). La broma conversacional provoca una risa implicado por el humor. De esta manera, la reacción del interlocutor es limitado a pocas respuesta. La broma es una manifestación de cortesía positiva que transmite humor a través de una implicación de un significado escondido. Se la ofrece a través de sarcasmo o una observación lista, negociando apertura o cierre, cambios de tema, o reajustando la interacción (*op. cit.*: 1345). La broma conversacional permite una expresión de entretenimiento mutuo de los participantes, para aumentar la relación.

El humor se basa en el prólogo de la interacción, que forma el contexto del mensaje (Norrick, 2003: 1338-1339, 1349). Siempre existe ambigüedad sobre el significado de lo dicho, aunque el hablante espera del interlocutor una interpretación correcta en su contexto (Dolitsky, 1983: 39-40). Por lo tanto, los hablantes deben asumir conocimientos mutuos. De esta manera, la afiliación con la misma comunidad facilita determinados conocimientos (*ibid.*). Por ejemplo, cuando se agrupan personas bajo la misma descripción (ciclistas, profesores), o palabras de diferentes significados culturales como menciona Müller-Jacquier (2004).

Entonces, la broma no tiene un contenido informativo, sino más bien sirve el aumento de la relación interpersonal. Por tanto, se espera que en la interacción bien establecida, que se expresa una risa para mostrar solidaridad. Desde el origen la risa es una manifestación con connotación positiva, mostrando afecto inconsciente. Es un hecho que en esencia aumenta los lazos afiliados (Nelson, 2008: 41, 48). Considerando la risa desde una perspectiva interpersonal, vemos que se la aplica para mostrar solidaridad. La broma no se hace en soledad, sino más bien en presencia de otras personas: es una necesidad inherente conectado a la broma (*op. cit.*: 42). Aún más, entender la broma no es el fin esencial, el buen contacto es más importante. La risa sirve como una conexión entre los participantes, para acercarse; ambos participantes dan a entender que están en la misma línea de comprensión (*op. cit.*: 42, 46). Aunque esta dimensión es importante para nuestro estudio, también notamos que la risa también puede distanciar (*op. cit.*: 46). Si uno se ríe a hechos sencillos, que el otro considera como importante, la connotación de la risa es más bien negativa.

1.3 MANIFESTACIONES PRAGMÁTICAS

En este apartado tratamos las manifestaciones concretas que implican el uso de lengua estratégica. Presentamos la intensificación, la atenuación y las parejas adyacentes. Las primeras dos manifestaciones son formas que marcan la lengua española (Briz, 2004: 67-93 y Haverkate, 2004: 57, 2006: 54- 72). La intensificación refuerza el enunciado y la atenuación lo mitiga. Las parejas adyacentes son grupos de enunciados que se manifiestan dentro de la interacción, formando parejas que necesitan un segundo miembro para facilitar la interacción.

LA INTENSIFICACIÓN

La intensificación es una categoría pragmática que da a entender más de lo que realmente se dice. Es una estrategia retórica que manipula el acento del enunciado con diferentes fines (Briz, 1996: 53). Existen varios recursos de expresión verbal y no verbal en esta categoría: recursos morfológicos (modificación interna), sintácticos (expresiones), léxico-semánticos (por repetición o lexemas marcados semánticamente con el rasgo de intensidad), metafóricos (aplicar palabras en otro sentido), fraseológicos (recursos léxicos como repetición) fónicos (marcados por el tono o la pronunciación) (*op. cit.*: 53-55). El uso de sufijos aumentativos o de prefijos intensificadores como ‘so’-, ‘re’(que(te))-, ‘super’- son entonces manifestaciones obvias de la intensificación. La modificación externa se presenta a través de cuantificadores con valor intensificador (‘menudo’, ‘mogollón’, ‘un huevo’, ‘se muerte’, ‘de rematé’, ‘de mierda’ etc.) (Briz, 1998: 116-117). Medio otros recursos sintácticos se presentan también otras construcciones intensificadores; artículo + sustantivo + ‘que’, artículo + ‘de’ + sustantivo, verbo + ‘de’ + sustantivo, ‘no’ + verbo + ‘ni’, ‘no’ ... ‘sino’..., o a través del enunciado exclamativo (*op. cit.*: 118-120). Además, se aplica el realce pragmático del decir a través de intensificadores de actitud, reforzando la certeza respecto a lo confirmado y la actitud (‘te aseguro’, ‘te lo juro’, ‘te lo digo’). La forma ‘que’ también representa una forma que parece ocupar también una insistencia afirmativa o negativa.

Otra forma intensificadora es la confirmación, que consiste en la aceptación de lo dicho o hecho por el interlocutor. Esta confirmación se manifiesta en el elemento lingüístico, el adverbio ‘sí’, que casi siempre aparece aislado con valor oracional por sí mismo (Cascón Martín, 1995:89). Sin embargo, este adverbio no solamente se presenta únicamente, pero también en presencia de adjetivos, adverbios, vocativos, interjecciones etc. Además se presentan substitutos de sí como fórmulas adverbiales (‘también’, ‘ya’ con valor afirmativo, adverbios en ‘-mente’), adjetivas (‘claro’, ‘seguro’, ‘conforme’, ‘bueno’, o repetición por el otro de un adjetivo en grado superlativo) y verbales (‘a ver’, ciertos imperativos y formas de futuro como ‘fíjate’, ‘descuida’, ‘figúrate’, ‘te diré’) (*op. cit.*: 92-95). También es posible responder con una expresión interrogativa; ‘¿En el garaje?’ puede responderse con ‘¿Dónde va a ser?’ (*op. cit.*: 95). En este sentido también es posible sustituir ‘sí’ por la repetición de todo o parte de lo expresado. Por ejemplo, es frecuente la reiteración del verbo, adverbios, pronombres, nombres o adjetivos (*op. cit.* 97). Otra expresión de intensificación está en la entonación, que representa una manifestación enfática de la confirmación (*op. cit.*: 96). Otra posibilidad es combinar una serie de fórmulas afirmativas para crear una forma acumulativa, de manera que se enfatiza la seguridad de la confirmación.

LA ATENUACIÓN

La atenuación es una norma de conducta social; la cortesía. También es una estrategia vinculada a la relación interlocutiva; mitigando la fuerza ilocutiva de una acción o fuerza significativa de una palabra o una expresión. Es una estrategia de categoría pragmática, que se divide en dos tipos; la atenuación semántico-pragmática y la pragmática. Se atenúan enunciados a través de recursos lingüísticos que se reflejan en modificación interna (diminutivos), o externa (cuantificadores o partículas), por la acción de verbos (la perífrasis o tiempos verbales) o fórmulas performativas o estereotipadas etc. (Briz, 1996: 55; 1998: 144). La atenuación semántico-pragmática se refleja en atenuantes que minimizan el contenido proposicional sea en parte o totalmente (*op. cit.*: 148). La modificación parcialmente se aplica a través de modificación morfológica externa, por la acción del cuantificador o de partículas ('como', poco, 'más' o 'menos'). La atenuación de toda la proposición se manifiesta entre otros a través de modificadores proposicionales; introduciendo oraciones coordinadas concesivas, condicionales, causales adversativos. La expresión de 'sí ... pero' donde el primer miembro restringe el segundo, es una manifestación característica de la atenuación semántico-pragmática. La forma estrictamente pragmática se presenta por modificación del verbo performativo (querer, molestarse, importarse, poder) o por la acción de por sí atenuadora del verbo performativo (pensar, creer, imaginar, parecer) (*op. cit.* 150-151). Pero también se puede atenuar la fuerza o el papel de los participantes a través de impersonalización del yo o tú.

PAREJAS ADYACENTES

Ahora bien llegamos a las parejas adyacentes. Éstas representan enunciados que provocan una segunda parte. Son actos de habla incrustados en una situación comunicativa concreta, y se manifiestan en varios tipos de parejas; pregunta y contestación, cumplido y respuesta, argumento y contraargumento (Haverkate, 2006: 57). La falta del segundo miembro de la pareja arriesga la continuación de la interacción, ya que se daña la etiqueta conversacional. Entonces, es una expresión cortés para responder a la segunda parte de la pareja. Esto vale parcialmente también para preguntas y respuestas; no responder a una pregunta es descortés. Sin embargo, si existe una posibilidad de (parcialmente) evitar la respuesta. Depende del receptor en qué medida se la acepta, y si se trata de conseguir una respuesta (*op. cit.*: 196). Consideramos en este apartado la repetición afirmativa a expresiones como preguntas o aseveraciones.

A través de la repetición léxica se puede reafirmar el hablante. Este tipo de repetición se divide en la autorepetición y la alorepetición (Haverkate, 2004: 57-58). La primera representa la repetición de lo dicho por el hablante mismo, mientras que la última es la repetición por parte del oyente. Entonces, se aplica la primera para enfatizar la propia opinión o información y la última reafirma al hablante. El último tipo se manifiesta sobre todo en preguntas cuando el hablante ofrece unas respuestas al oyente, de manera que se facilita la respuesta (*op. cit.*: 58). Esto es una manifestación cortés ya que el hablante facilita la formulación de la respuesta por parte del oyente. El oyente, por su parte, reafirma el hablante con la repetición visto que la repetición es innecesario en el caso de acuerdo. Además, la duplicación muestra solidaridad al hablante que la manera ya formulada es la mejor manera (Haverkate, 2006: 60).

En el uso práctico de los parejas adyacentes se ha notado diferentes estrategias entre los españoles y los holandeses. Los españoles tienden a la estrategia de repetición mientras que los holandeses no se la aplica mucho. En holandés, la comprensión se manifiesta a través de la paráfrasis, la expresión sinónímica o una expresión de tenor un poco diferente (Haverkate,

2004: 57; Haverkate, 2006: 60). De esa manera, la cultura holandesa aplica la cortesía como una cultura donde predomina el distanciamiento interpersonal. En holandés se presenta una forma inacentuada de 'ja' (sí) para expresar solidaridad con el hablante (Haverkate, 2006: 61). Esta expresión confirma la comprensión para lo expresado y muestra solidaridad, por tanto es una expresión cortés. Además es una indicación para la continuación del turno de habla. En contraste, la alorepeticion es un fenómeno natural en la lengua española, la cual coincide con la cultura colectivista. La estrategia representa una cultura que expresa la solidaridad con el hablante (Haverkate, 2004: 58).

2. LA INVESTIGACIÓN

En esta parte exponemos la manera en la que diseñamos la investigación actual. Mostramos la validez de nuestra investigación cuando explicamos el objetivo del estudio. Tratamos de mostrar cómo investigamos las oportunidades y efectos del entorno digital frente al aula tradicional. Sobre todo estudiamos el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) entre los dos grupos, fijándonos en varios enfoques; la distribución de los roles, el campo temático y el uso de la cortesía.

2.1 OBJETIVO DEL ESTUDIO

En esta memoria del máster vamos a estudiar la adquisición de CCIs de alumnos holandeses que aprenden español. Uno de los grupos participa en el entorno digital (*Second Life*) en presencia de una hablante nativa del español, mientras que el otro aprende el español en el aula tradicional. Suponemos que los holandeses no tienen muchos conocimientos sobre la cultura española, ya que han indicado que no hablan el español muy bien. Por tanto, esperamos que se aprende más conocimientos culturales en presencia de un hablante nativo. Analizamos por tanto varios aspectos en los cuales aparezcan manifestaciones de CCI, o los cuales permiten medir su crecimiento. El objetivo del estudio es establecer si el entorno digital estimula el aumento de la competencia intercultural, que en este caso implica una mejor comprensión y aplicación de la lengua española, por parte de los participantes holandeses.

Con esta investigación proponemos contribuir al proyecto de NIFLAR. El objetivo del proyecto es estudiar las oportunidades y los efectos de los entornos digitales para crear contextos auténticos e interactivos para los estudiantes de lenguas extranjeras. En la enseñanza de lenguas extranjeras no existen muchas oportunidades para construir entornos de aprendizaje ricos, en comparación con el contexto natural de L2; existen menos posibilidades de obtener una entrada rica de la lengua, y está ausente la posibilidad de interacción significativa con hablantes nativos. En el aula tradicional se presentan procesos de comunicación y escenarios artificiales. Por tanto, el proyecto investiga la comunicación realista, orientada hacia objetivos en contextos auténticos, elaborando hablantes nativos y no nativos en el mismo entorno. Así se espera mostrar el beneficio para el uso eficaz de la lengua y su desarrollo. Las tareas que deben promocionar este fin, se presenta la interacción en red para ofrecer oportunidades de interacción intercultural significativa, tratando de superar las limitaciones del aula tradicional. La interacción *on-line* está de acuerdo a varios objetivos fijados por las tareas, de manera que se ofrece un intercambio de información, promocionando también la sensibilización intercultural. De esta manera, se ofrece una experiencia práctica en actividades colaborativas que estimulan el aprendizaje de una lengua. además

Ofrecer experiencia práctica en actividades colaborativas en línea para el aprendizaje de lenguas y en entornos de inmersión para apoyar así el desarrollo de competencias para abordar los problemas interculturales y la integración exitosa de las tecnologías web de segunda generación en la enseñanza de idiomas.

2.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para nuestra investigación tratamos de responder a la pregunta central a través de varias subpreguntas. Debido a la complejidad de la CCI y las varias dimensiones de la interacción, hemos diseñado varios campos para categorizar los puntos de enfoque de nuestra pregunta central. Dentro de estos campos nos dirigimos a una pregunta temática que forma la pregunta central de esta parte, y después dividimos ésta también en subpreguntas. De esta manera, tratamos de llegar a una respuesta más completa posible. La pregunta central de la investigación es la siguiente:

¿De qué forma contribuyen los entornos digitales que posibilitan la interacción con un hablante nativo al crecimiento de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Con esta pregunta cobramos los diferentes campos que deben mostrar las oportunidades que ofrece el entorno digital para crear comunicación significativa, de manera que se puede desarrollar una CCI. Entonces, buscamos la presencia de la CCI, su desarrollo y la manera en la que influye el entorno el aprendizaje estas competencias. Debido a la complejidad de la pregunta nos dirigimos a los tres campos siguientes:

1. El análisis temático
2. El análisis de roles
3. El análisis de cortesía

Estos tres campos representan varios elementos de la pregunta central. El primer representa al tema que se trata, mostrando una manifestación de CCI conforme a Müller-Jacquier (2004). El análisis del temático debe mostrar si los participantes construyen relaciones a través de los temas que presentan. El segundo representa un factor externo, la influencia social en la interacción. Consideramos en esta parte el tipo de relación que existe entre los participantes y la manera en la que se refleja dentro de la conversación. Además, muestra de qué forma los participantes contribuyen a la interacción para reforzar las relaciones, manifestando así la CCI. Y últimamente, el tercer representa la manera en la que se conforme a la etiqueta conversacional. Cuando se ofrecen ACIs, se implica que ya se rompe la etiqueta. Investigamos la manera en la que se resuelve esta situación, si se aplica la cortesía, y si no se olvidan de las relaciones. Los ACIs constituyen una manifestación de la (des)cortesía, y muestra si los participantes tratan de crear implicación. La pregunta central representativa para cada parte se subdivide de la manera siguiente:

1. ***¿Cómo se negocia la competencia comunicativa intercultural?***
 - 1.1 *¿De qué temas se habla?*
 - 1.2 *¿Cómo se desarrollan los temas?*
 - 1.3.2. *¿Cómo se introduce el tema?*
 - 1.3.3. *¿Qué matices se incluyen?*
 - 1.3.4 *¿Cómo se negocian los temas?*
 - 1.3.5 *¿Cuánto tiempo se dedica a cada tema?*
2. ***¿Cómo se revela la distribución de los roles dentro de la comunicación?***
 - 2.1 *¿Hay alguien que domina la conversación?*
 - 2.2 *¿De qué forma contribuye el hablante nativo a la comunicación?*
 - 2.3 *¿Y el no nativo?*
 - 2.4 *¿Aparecen expresiones fáticas de solidaridad para fomentar relaciones*

simétricas?

3. *¿Cómo se reaccionan a los ACIs?*

3.1 *¿Cómo se recibe una corrección?*

3.2 *¿Cómo se reaccionan al desacuerdo?*

Hemos distinguido entre tres campos que se reflejan en tres preguntas parciales, que cada una facilita a crear una respuesta elaborada a la pregunta central. La primera pregunta muestra la manera en la que está presente la CCI entre los participantes. Los temas que eligen y el desarrollo de éstos muestra si existe una conciencia de las diferencias o semejanzas culturales, y si los participantes se interesan por el otro. Además, mostramos así cómo reaccionan los participantes a diferentes opiniones o manifestaciones culturales que las suyas. Con esta pregunta podemos medir si se desarrolla la capacidad comunicativa y qué tendencias se presentan (temas o estructuras lingüísticas que regresan entre otros). La distribución de roles revela quien toma una posición dominante, y cómo se comporta bajo esta división de relaciones; si se tratan de acercarse a una relación simétrica, y cómo lo hacen. El último punto a que no dirigimos revela cómo se maneja la cortesía. La creación de implicación refuerza la relación y estimula la interacción, pero cuando uno elige expresarse sus propias necesidades sobre los del otro se puede obstruir la interacción. Cuando se presenta una ACI, ya se amenaza la interacción, y por tanto es interesante considerar como se reacciona; ¿se soluciona la situación para continuar la interacción? En todas estas preguntas consideramos también la reflexión de la cultura dentro de la lengua; es un medio para expresarse del propio cuadro cultural, del cual se interpreta las expresiones del otro (Müller-Jacquier, 2004: 4). En este sentido es importante considerar el significado social de unas palabras, ya que las mismas palabras pueden tener diferentes matices dentro de las diferentes lenguas. Por tanto, esperamos dentro de nuestras transcripciones unos momentos en los que se ofrecen dificultades en base a estas diferencias.

De la comparación de los resultados de los dos grupos (el grupo experimental y el grupo de control) debe resultar si el entorno digital estimula la interacción significativa con un nativo, y de qué forma se ofrecen oportunidades. Mientras tanto evaluamos también los factores externos que forman el contexto de la interacción. Distinguimos entre el eje horizontal (los participantes son jóvenes y estudiantes) y el eje vertical (el poder entre los participantes se determina por el rol que optan: el hablante no nativo versus el hablante nativo/ profesor en práctica). La simetría de la relación juega un papel en la reacción del alumno holandés, especialmente en el grupo que tiene presente un hablante nativo. Esperamos un mayor poder de este hablante, ya que posee más conocimientos. Por tanto, prevemos que el participante holandés acepta su poder, ya que la participante nativa tiene la autorización para enseñar.

2.3 CONTEXTO

En esta parte explicamos el contexto de nuestro estudio; describimos el contexto de la enseñanza de nuestros participantes, cuales son éstos, el diseño de la enseñanza y su marco. Con este esbozo del contexto actual tratamos de ponérselo en perspectiva del proyecto de NIFLAR. El proyecto NIFLAR trabaja con tres diferentes entornos de aprendizaje: el aula tradicional, la comunicación virtual a través de Internet y *Second Life*, un mundo digital virtual en 3D. De las tres, hemos escogido dos para comparar: la clase y *Second Life*. NIFLAR investiga las oportunidades y los efectos de los entornos digitales para crear contextos auténticos e interactivos para los estudiantes de lenguas extranjeras. Por tanto,

LOS PARTICIPANTES

Empezamos con la descripción de los participantes del estudio. Explicamos en esta parte sus características y esbozamos las diferencias de los entornos en los que participan. Para nuestra investigación tenemos dos grupos: un grupo de control y un grupo experimental. Estos grupos consisten de participantes holandeses que participan en un curso de español de nivel B1 en la Universidad de Utrecht. El primer grupo participa en el aula tradicional y el grupo experimental ejecuta sus tareas en *Second Life*.

Codificamos nuestros participantes para la transcripción: empezamos con una letra que representa la lengua que se aprende, después sigue otra letra que representa al lugar correspondiente del participante (U=Utrecht, V=Valencia), y finalmente se distinguen los participantes en base a número si hay más que uno de la misma institución. El grupo de control consiste de cuatro mujeres: EU1 tiene 20 años, EU2 18, EU3 20 y EU4 18. Todas indican que tienen malos conocimientos de la lengua española antes de entrar al curso. Sin embargo, debemos notar que EU1 es la única participante que ya tiene experiencia con la lengua española: ha asistido un año en la academia de traducción. De esta manera, no está exactamente en el mismo nivel que las otras chicas aunque si indica que no domina la lengua. Este grupo participa en el aula tradicional: la clase. Tenemos a nuestra disposición una grabación audiovisual de las participantes. De esta manera, poseemos tanto sobre imagen y sonido para interpretar la interacción entre ellas.

El grupo experimental consiste de tres personas: EU1, EU2 y EV. EV es la hablante nativa del español y los otros dos participantes son los participantes holandeses. EU1 es una mujer de 19 años y EU2 es un hombre de 20 años. Ambos participantes indicaron que sabían hablar el español malo antes de entrar a la universidad. La profesora tiene una experiencia de cinco años como docente y tiene 35 años de edad.⁸ Este participa en el mundo virtual en 3D *Second Life*. Las personas participan a través de un *avatar* (personaje) que se puede mover dentro del entorno digital, con el cual se puede ejecutar acciones mientras que se comunica. Además está presente el uso del chat, que permite intercambio de texto escrito. Entonces, vemos ya una diferencia esencial que puede facilitar el desarrollo de la interacción. La grabación que poseemos consta tanto de vídeo como de sonido.

⁸ Consúltese también la fecha técnica en el apéndice 2.

LAS TAREAS

La enseñanza de los alumnos del español está basada en cinco tareas. Para nuestro estudio analizamos la primera y la última tarea, de manera que podemos el desarrollo entre ellas. Todas tareas representan varios fenómenos culturales, con el contraste o la semejanza intercultural como enfoque de la interacción. De esta manera, las tareas implican comprensión del punto de vista cultural del otro para completar la tarea. Para nuestra investigación investigamos la primera y la última tarea de la serie de tareas, de manera que podemos medir el desarrollo. Se han diseñado las tareas de tal manera que se trata de estimular el uso de competencias esenciales para la CCI:

1. Actitudes
 2. Conocimientos
 3. Habilidad de relacionar e interpretar
 4. Habilidad de descubrimiento e interacción
 5. Conciencia crítica de cultura y educación política
- Byram (1997)

La primera competencia refleja la medida en la que uno está preparado para aceptar otra cultura y olvidar de su propia cultura. Después, en segundo lugar, los conocimientos de grupos sociales y sus hábitos dentro del propio y del otro país son importante para entender una cultura. Además, este aspecto incluye los conocimientos de procesos universales de interacción de la sociedad e del individual. La tercera competencia implica la habilidad de interpretar y explicar un documento o evento de otra cultura y relacionarlo a la propia cultura. La cuarta refleja un aspecto importante para el desarrollo de la interacción: la habilidad de adquirir conocimientos nuevos de una cultura y sus prácticas, y la habilidad de aplicar conocimientos, actitudes y habilidades bajo los límites de comunicación e interacción al momento. La última dimensión refleja la habilidad de evaluar críticamente las perspectivas, prácticas y productos dentro de la propia cultura y la de otra, y dentro de otros países. Se presenta de nuevo la importancia de la comprensión y conciencia para comunicarse dentro de las culturas.

Estas dimensiones enfatizan la importancia de comprensión y conciencia para crear comunicación efectiva y en este sentido también esperamos la presencia de unos factores nombrados por Müller-Jacquier (2004). Este autor ha destacado varios aspectos como marco teórico para analizar la CCI; el significado social, los actos de habla, la organización conversacional, la selección y el desarrollo de temas, el grado directo/indirecto, el registro, los factores para-verbales, las expresiones no verbales, los valores o actitudes específicas para una cultura y el comportamiento cultural específica. Estos aspectos también nos ofrecen unas pautas para analizar. Además, nos dirigimos al campo temático para considerar el manejo de CCI. Entonces, combinando estos puntos de enfoque en nuestro análisis, podemos esbozar una imagen completa de los varios aspectos que conllevan la CCI en la interacción.

Cuando consideramos las tareas que usamos se revela la incorporación del aspecto intercultural. Investigamos el desarrollo entre la primera y última tarea (1 y 5) de la serie. La primera tarea se llama ‘gente genial’ y encarga a los alumnos simular una situación en la cual los participantes buscan un piso para compartir. En esta situación se simula una situación auténtica a la vida real, de manera que también se puede comunicarse de manera significativa. En la segunda parte de la tarea los participantes hablan de fotos en una pantalla (véase el apéndice 3) que representan fenómenos culturales, de manera que aprenden algo sobre el otro

en preparación de compartir el piso. Después deben acordarse una reunión para un paseo en España, con lo cual deben mostrar los conocimientos de personas conocidos o importantes para el cine y la arte, y la historia. Las fotos representan a varias manifestaciones culturales que revelan cómo los participantes aplican la CCI. El objetivo central de la tarea es ver la habilidad de reconocer y explicar situaciones típicas de la propia cultura. Hemos elegido estudiar la segunda parte de la tarea, ya que en la última nos fijamos también en el análisis de fotos.

La tarea cinco se llama ‘gente y cultura’ y tiene como objetivo describir hábitos de la propia cultura en comparación con la del otro. En la tarea los participantes tienen que hablar sobre cultura y hábitos en varios campos. Esta tarea se basa en un concurso cultural que consiste de fotos que van acompañadas por preguntas (véase el apéndice 4). Estas preguntas buscan motivaciones o explicaciones de determinadas situaciones o hábitos. De esta manera, podemos ver si los participantes poseen la competencia necesario para explicarse al interlocutor su cultura.

3. ANÁLISIS

En esta parte profundizamos en las transcripciones, analizando su contenido. Analizamos los datos por grupo; primeramente presentamos el grupo experimental y luego pasamos al grupo de control. Dentro de éstos, sometemos a prueba sus competencias en base a las preguntas presentadas en capítulo 2.1. De esta manera cobramos los tres campos distinguidos en este capítulo. Al final de cada campo presentamos la pregunta central de esta parte, y al final de haber analizado las dos tareas presentamos el desarrollo entre éstas. Con la comparación entre los dos grupos tratamos de responder a la pregunta central: *¿De qué forma contribuyen los entornos digitales que posibilitan la interacción con un hablante nativo al crecimiento de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera?*

3.1 GRUPO EXPERIMENTAL - TAREA 1

El análisis de la primera tarea consiste del debate de las fotos (véase el apéndice 3). Tratamos primeramente el campo temático, para después pasar a la división de los roles y cerramos con la presencia de la cortesía. Cada parte consta de una pregunta parcial que está subdivida en varias preguntas. Esta pregunta parcial presentamos al final de cada campo, usando la información presentada en las subpreguntas anteriores. Para las referencias a los turnos de habla, consúltese también el apéndice 1.1.

ANÁLISIS TEMÁTICO

Para responder a la pregunta parcial *¿Cómo se negocia la competencia comunicativa intercultural?* buscamos la presencia de CCI en nuestros datos. Con la respuesta a la pregunta podemos constatar si hay una presencia de dicha competencia, y podemos medir su crecimiento. Para llegar a esta respuesta consideramos varias subpreguntas; *¿De qué temas se habla?* y *¿Cómo se desarrollan los temas?*. Esta última pregunta la dividimos en varias preguntas (véase el capítulo 2) que demuestran diferentes dimensiones del desarrollo del tema.

¿DE QUÉ TEMAS SE HABLA?

El orden de los temas está preestablecido por la tarea. Esto se debe al hecho que la tarea está dirigida por una serie de fotos, que representan temas holandeses y españoles uno a la vez. En nuestra transcripción se presentan cuatro temas centrales: un día festivo holandés que se llama 'Sinterklaas', las tapas, la bicicleta y el bar español. Entre éstos surgen también unos subtemas que deriven del desarrollo del tema central. Cada uno resulta en un subtema; el primer se dedica en gran parte a los Reyes Magos, el segundo profundiza en los mariscos y los últimos dos tratan la influencia de la distancia a casa. Cuando sumamos esta información, vemos más claro como se ofrecen los temas:

1. 'Sinterklaas'
 - 1.2 Los Reyes Magos
2. Las tapas
 - 2.1 2.1 Los mariscos

3. La bicicleta
 - 1.1 Viaje a casa
 - 1.2 Carriles bici
4. El bar
 - 4.1 La influencia de del viaje a casa para salir

El primer tema '*Sinterklaas*' representa un fenómeno cultural holandés que no se celebra en otros partes del mundo. Por tanto, prevemos que los participantes holandeses pueden esperar que EV no conozca el fenómeno. EU1 explica que los '*Zwarte Pieten*' reparten regalos (15), pero los participantes holandeses no explican el origen de la celebración. Surge un subtema cuando EV compara los '*Zwarte Pieten*' con los Reyes Magos (33). Después de la descripción cultural EU1 pregunta si los Reyes son casi lo mismo como '*Sinterklaas*' (41). Resulta que esta participante solamente conoce la fiesta de oídas (34). Por lo tanto, pensamos EU1 considera el hecho desde su propia cultura. EV lo anticipa de manera parecida, mostrando las diferencias (un Santa Claus frente a tres Reyes (42)) y semejanzas (los pajes (35)) culturales. En este sentido constatamos una presencia de CCI, al tratarse de acercarse uno al otro a través de implicación. De esta manera, se refuerza la relación comunicativa, así estimulando la continuación de la interacción.

El siguiente tema son las tapas, que representan una comida típicamente española. EV pregunta si los participantes alguna vez han oído de tapas (54). EU2 dice que las ha comido (61) en Holanda (63). Al decir que ha comido tapas en Holanda EU2 muestra que se considera el fenómeno como parte de su propia cultura. Aunque las tapas son un fenómeno español, también se las pueden comer aquí. No obstante, se espera que la variación holandesa sea diferente de la española. En este caso constatamos entonces una ausencia de la CCI, ya que parte de una perspectiva que no previó EV. De esta manera, EU2 olvida de colocar el fenómeno en su propio contexto. Continuando el tema, EV explica el fenómeno a los holandeses y pasan al subtema de mariscos; un elemento muy presente cuando se comen tapas.

La tercera foto muestra un bici, que representa un tema holandés. El fenómeno no es desconocido en España, pero es principalmente un medio de transporte holandés. Los participantes no hablan mucho de la bici, sino de otro subtema: el viaje a casa. Cuentan sus experiencias personales y después hablan del uso de la bici en España. EV explica qué son los carriles bici, un tema más relacionado al tema general de la bici. Al final terminan con la experiencia personal de los holandeses. La CCI no se manifiesta claramente. EV sí sabe ubicar un fenómeno cultural en su cultura, ya que conecta la situación personal de los participantes al uso del bici (139: 'Vosotros no tenéis/ o no en vuestros pueblos sí pero en Utrecht no lo utilizáis no?'). Pero esto no implica necesariamente una competencia intercultural, más que razonamiento lógico.

La última foto representa a un bar español. Después de establecer la motivación para determinar que está en España, EV describe las costumbres españolas con respeto a salir (172). Parece que EV tiene experiencia con la cultura holandesa, de manera que dice '¿creo que es una diferencia en Holanda no en Holanda la gente sale tanto por la calle?' (172, 173). Al comparar las culturas ofrece los holandeses una apertura para mostrar sus conocimientos. Así pues, EV muestra CCI; sabe situar el fenómeno dentro de su contexto y en otro. EL subtema trata el viaje a casa después de salir. En esta parte de la conversación los holandeses explican sus propias experiencias.

CÓMO SE DESARROLLAN LOS TEMAS?

¿CÓMO SE INTRODUCE EL TEMA?

En esta parte consideramos primeramente quien introduce el tema general, después explicamos cómo se lo hace. Nos basamos en la introducción de la foto, ya que estas implican un cambio de tema. Ya que las fotos se presentan en orden preestablecido, la introducción de la foto implica el tema. No contamos la introducción de la primera foto, dándonos cuenta del hecho de que aparece sin selección prevista. Al seleccionar la pantalla, aparece la primera foto, entonces nadie introduce realmente el tema. Sí se presenta una persona elige ser el primero en reaccionar; EU2 es el primero que responde a la foto riéndose de la imagen. Las siguientes fotos sí que son introducidas por la participante nativa (tabla 3). El cambio de tema ocurre de manera verbal, introduciendo el cambio a través de un enunciado. Los subtemas mencionados también son iniciados por EV (tabla 4). Profundizamos en el apartado siguiente cómo se los introducen exactamente.

Tema	Turno de habla	Participante
‘Sinterklaas’	1	EU2
Las tapas	48	EV
La bicicleta	88	EV
El bar	152	EV

Tabla 3. Introducción del tema.

Subtema	Turno de habla	Participante
Los Reyes Magos	31/33	EV
Los Mariscos	70	EV
Viaje a casa	92	EV
Carriles bici	129	EV
La influencia del viaje a casa para salir	180	EV

Tabla 4. Introducción del subtema.

Presentamos a continuación la construcción de cada introducción. Primeramente sumamos las introducciones de los temas centrales y después profundizamos en los subtemas. Cuando consideramos el primer tema en su contexto vemos que se introduce el tema de manera clara (fragmento 1). Inmediatamente después del cierre del tema anterior (explicando la palabra camello) se pasa a otra foto. En el turno de habla 48 EV dice: ‘Pasam- vamos a pasarla positiva a ver qué es la próxima cual es la próxima’. La valenciana aplica una formulación sugestiva, en la cual incluye a todos los participantes usando ‘pasar’ y ‘ir’ más ‘ver’, indicando un acto futuro.

- EU1: Sí co-ee// qué significa kameel?
 EV: Eh Camello?
 45 EU1: O o lo eh lo [yo sé]
 EV: [Se pp-] parece a la palabra en inglés
 EU1: Sí yo sé
 EV: Pasam- vamos a pasarla positiva a ver qué es la próxima cual es la próxima (7)
 Aah AA esto es en España creo no?
 EU2: Eh no veo
 50 EV: No veo muy bien pone Mahon Mahon conocéis esto?
Fragmento 1. Paso del tema.

El tema siguiente se introduce de manera parecida, después del cierre del tema anterior, la preferencia de las tapas (fragmento 2). Se introduce la foto en el turno de habla 88 diciendo ‘Bueno pasamos la otra día positiva?’. En esta pregunta, deja abierta la opción para los otros participantes a rechazarla. Sin embargo, el uso de ‘bueno’ sí implica en cierre del tema anterior por parte de la hablante nativa. Así que es menos fácil negar la opción de continuar para los otros participantes, ya que implica así el deseo escondido de cerrar el tema y continuar. De esta manera, cuando se eligiera continuar el otro tema, sea una expresión descortés al negar las necesidades de la imagen de EV.

- EU2: Me gusta mucho las mejillones yy las ostras yy todas las pescados
 EV: Hmhm bien// pues eh cuando nosotros cocinemos y vivimos e vivamos juntos
 en el piso/ y haremos pescado Jan Willem y yo y para ti carne/ Dyan
 85 EU1: Sí o pollo me gusta pollo
 EV: O pollo
 EU1: (risa)
 EV: Bueno, pasamos la otra día positiva? (13) Esto es Holanda eh
 EU2: Eh no lo veo
 90 EV: No pero te lo digo porque en España no hay tantas personas que van con
 bicicleta
 EU1: Sí es en eh Holanda

Fragmento 2. Paso del tema.

Después, en el turno de habla 152 EV pasa a la siguiente foto diciendo: ‘usáis la bici vale vamos a ver cuál es la próxima foto’ (fragmento 3). Con esta oración repite lo dicho en el turno de habla anterior, así confirmando y cerrando el tema. Inmediatamente después introduce el siguiente tema. De nuevo usa una construcción sugestiva de ‘ir’ más ‘ver’, sin impedir realmente porque no usa un imperativo.

- EU1: Cuando eh voy aa mí trabajoo eh uso el bici/ siempre
 EV: Usáis la bici vale/ vamos a ver cuál es la próxima foto
 EU1: Sí (11) un barra
 EV: Un barr
 155 EV: Bar

Fragmento 3. Paso del tema.

El último cambio de tema surge en el último turno de habla de nuestra transcripción (206): ‘Hmhm vamos a ver otra’. ‘Hmhm’ en este caso confirma lo dicho anterior, sirve como ‘vale’ el uso de acuerdo con lo dicho, para indicar que lo ha oído. El uso de ‘ir’ más un infinitivo es una expresión igual que la primera, indicando un acto futuro que pasa sin mucha duda. Pero en este caso es poco más porque deja de lado añadir el motivo de continuar; para ver la otra.

- EV: Vosotros no salís con vuestros amigos en la universidad?
 EU1: No eh// voy a casa después [mis clases]
 EV: [Directamente] claro no tienes tiempo tú tampoco Jan-
 Willem verdad
 205 EU2: Sí eh casi nun- eh casi casi todo voy a mi casa despoeves las clases
 EV: Hmhm vamos a ver otra

Fragmento 4. Paso del tema.

En holandés se asocia el imperativo a orden en vez de ruego (Haverkate, 2004: 60; Haverkate, 2006: 27-29). Vemos en el apartado anterior que EV sabe jugar con la lengua de manera que favorece la interacción; implicando que conoce el matiz presente en la lengua holandesa. EV suaviza sus enunciados a través la construcción ‘ir’ más ‘infinitivo’ (tabla 5). Así dirige los participantes holandeses en una forma no tan directa como la española. Aparte de esta construcción aparecen varios sinónimos para ‘siguiente’, ‘próxima’, ‘otra’, y el verbo ‘pasar’. Una combinación de ‘pasar’, o la combinación mencionada, con las palabras ‘próxima’ u ‘otra’ implica claramente el cambio del tema. Para apoyarse EV introduce dos veces el cierre del tema anterior con ‘vale’ (152) y ‘bueno’ (88). Así se construye una introducción estratégica que no obviamente ruega pero que si tiene un grado que impide su ejecución.

Turno de habla	Participante	Enunciado
48	EV	<i>Pasam- vamos a pasar la</i> positiva a ver qué es la <i>próxima</i> cual es la próxima
88	EV	<i>Bueno pasamos</i> la otra día positiva
152	EV	<i>Vamos a ver</i> cuál es la <i>próxima</i> foto

*Tabla 5. Construcciones para introducir el tema.*⁹

Segundo, llegamos a los subtemas que se introducen de manera diferente. En general se introducen a través de una pregunta (tabla 6). Solamente la introducción de los carriles surge como una respuesta a una pregunta. EV ya menciona los carriles en el turno de habla 127 cuando explica que la gente usa la bici poco en España. EU1 repite la palabra de manera interrogativa, de manera que implica que no la conoce. Por tanto, EV profundiza más en el subtema. Las otras preguntas surgen de maneras diferentes; los Reyes Magos se ofrece como base comparativa, los mariscos se desarrollan de una descripción del fenómeno cultural (las tapas), la distancia a casa se desarrolla del tema central y el último subtema se introduce en base a razonamiento. Entonces la introducción del subtema se desarrolla del tema central..

Turno de habla	Participante	Enunciado
31/33	EV	Bien porque en España también tenemos una fiesta en diciembre y no se llama bueno no en diciembre la verdad es que es en enero (...) Y se llam- que es se llaman los tres Reyes Magos conocéis?
70	EV	Y están normalmente hay muchos mariscos sabéis que son los mariscos
92	EV	(risa) que vosotros vais a la universidad en bicicleta
129	EV	Carriles bici es la vía por dónde va la bicicleta porque eh Valencia es una gran ciudad donde hay muchos muchos coches

⁹ En las tablas quitamos las marcas que indican la habla simultánea y pausas dentro de la expresiones. Solamente presentamos estas marcas cuando tienen relevancia para el análisis.

180	EV	No mucho porque tenéis que volver en tren y en autobús a vuestra casa no?
-----	----	---

Tabla 6. Introducción de subtemas

¿QUÉ MATICES SE INCLUYEN?

Ya hemos destacado que esperábamos diferentes significados entre las mismas palabras, aunque existen en ambas lenguas. En esta tarea surge esta situación cuando los participantes holandeses introducen el fenómeno holandés ‘*Sinterklaas*’. Cuando los participantes lo explican, el participante español parte de sus propios conocimientos. Resulta que pensaba que el fenómeno holandés era parecido al fenómeno español cuando exclama sorprendida si son muchos ‘*Zwarte Pieten*’ (29). Después, compara los ‘*Zwarte Pieten*’ con los pajes de los Reyes Magos, de manera que iguala los eventos. Debido a la falta de conocimientos culturales de ambas manifestaciones, todos necesitan una base de comparación para comprender los fenómenos culturales. Por lo tanto, EU1 pregunta a EV si los Reyes Magos son como ‘*Sinterklaas*’ (40). Entonces, cada uno parte de su propio fenómeno cultural, de manera que no tienen realmente una base en común pero no obstante existe una comparación entre ambos temas para acercarse al otro. Por un lado se enriquecen sus conocimientos sobre el otro, pero al mismo tiempo quedan dentro de su espacio cultural conocido. Sin embargo, parece que EV hace más esfuerzo para estimular la interacción cuando pide profundización en la celebración (cómo se llaman los hombres negros (21)). EU1, en contraste, es la única de los dos holandeses que produce preguntas. No obstante, no profundiza en el fenómeno, sino busca una confirmación y explicación de una palabra (fragmento 1). Así que constatamos que aunque ambas participantes parten de sus propios conocimientos culturales, existe más implicación por un parte.

Asimismo se trata la parte dedicada al viajar, que es un fenómeno que culturalmente difiere; el viaje en bici. Es decir, ir en bici significa otra cosa en España que en Holanda. La bici es el vehículo más usado en Holanda, ya que es un país más pequeño que España. EV sabe relacionar esto, y dice al comienzo que piensa que la foto representa a Holanda ya que hay tantas bicis (90). Más después EU1 la reafirma, diciendo que es un vehículo muy usado (126). EV explica que es un fenómeno nuevo en España y que la gente en general viaja por coche (133). Así pues, existe una conciencia del fenómeno por ambas participantes. Aunque EU2 participa a la interacción sobre el tema, se mantiene más al margen de la negociación; responde a las preguntas de EV y hay un poco más interacción dinámica cuando hablan del viaje personal. No obstante, no ofrece propia iniciativa, de manera, que parece que EU2 es el único que no aplica CCI para negociar el tema.

Las tapas se presentan de manera parecida; la palabra representa un fenómeno típicamente español, pero en Holanda también se conoce el plato. No obstante, se presenta un plato diferente debido a diferencias regionales; los ingredientes, la composición de la comida etc. Entonces, cuando EV informa si los participantes alguna vez las han comido, suponemos que piensa en la experiencia española. Cuando EU2 responde afirmativamente, resulta que se ha comido las tapas en Holanda (61, 63). Por tanto, EV profundiza en el contenido de las tapas, para aclarar las costumbres culturales de España. De esta manera, muestra su CCI, ya que trata de facilitarle a EU2 nuevos conocimientos culturales. En el caso de EU2 vemos de nuevo una ausencia de CCI, ya que no sabe desplazarse en la perspectiva de la hablante nativa.

En relación con los bares ocurre un cambio de enfoque; en vez de intercambiarse los hábitos culturales, los holandeses explican su experiencia personal. EV indica que piensa que es diferente en Holanda, buscando aprobación por si acaso (198). Los holandeses lo confirman, pero no profundizan más en el tema; solamente responden a las preguntas de EV, de manera que ella dirige la negociación del tema. Por tanto, cuando EV informa a la situación personal, los holandeses continúan el tema dirigida a la experiencia personal.

Resulta que los participantes parten en principio de sus conocimientos culturales. EV y EU1 intercambian rasgos culturales para acercarse a diferentes hábitos culturales, de manera que parece que saben situar los fenómenos culturales. EU2 también recurre a sus propios conocimientos culturales, pero parece que no sabe colocar el fenómeno en otra perspectiva cultural. Esto puede ser porque las tapas son un fenómeno conocido en Holanda, de manera que olvida de pensar en otra referencia cultural.

¿CÓMO SE NEGOCIA EL TEMA?

Con respecto a la negociación del tema notamos determinado modelo que regresa. Primeramente los participantes empiezan con la pregunta que inicia el tema. Solamente en el caso de la primera foto no hay una pregunta, más bien la foto forma la introducción. Poco después de esta pregunta EV informa sobre fenómeno (7), pregunta la experiencia personal (54, 92) o la cultura correspondiente (162). De esta manera EV sabe si es un fenómeno conocido para los otros participantes. Con este conocimiento puede facilitarse la interacción entre el grupo.

Después se forma una interacción entre los participantes de principalmente comunicación informativa, que consiste de aseveraciones, confirmaciones y preguntas para profundizar en el tema. En general el tema empieza con una descripción de la foto, y después sigue una descripción cultural. En el caso de *'Sinterklaas'* la descripción cultural la presenta EV (33, 37), introduciendo el subtema de los Reyes Magos (fragmento 5). EV cierre el tema cuando explica que es otra cosa que el fenómeno holandés (42). Después de acabar la descripción en general se profundizan un poco más en la situación de los participantes (desde 79, 139 y 202). Solamente el primer tema forma la excepción ya que se explica el significado de una palabra al final (fragmento 1 desde 43). Parece que después de terminar el tema, al presentar una pareja de enunciados completa de manera que no tienen más que hablar. *'Sinterklaas'* termina con EU1 que dice 'yo sé' (45), mostrando comprensión. En el caso de las tapas los holandeses terminan con sus preferencias personales (83, 85) y EV decide que quiere pasar, diciendo 'bueno pasamos la otra día positiva' (88). Se cierra el tema de la bici cuando ambos holandeses responden a la pregunta de EV ('Y cuando estáis en vuestro pueblo lo utilizas?' (145) fragmento 3). Esta situación es igual para los bares; EV pregunta si los participantes salen con sus amigos en la universidad (202) y cuando ambos participantes han respondido cambian de foto (fragmento 4).

EV: Bien porque en España// también tenemos una fiesta// en diciembre y no se llama bueno no en diciembre la verdad es que es en enero

EU1: Sí

EV: Y se llaman- que es se llaman los tres Reyes Magos conocéis?

EU1: Solo eh oigo este de este fiesta

35 EV: Y y también hay eeh hombres mm pintados de negro igual quee vuestros/ Zw-

- Zwarte Piet (risa)
- EU1: (risa) exact sí
- EV: Que ayudan a los Reyes Magos para llevar eeh regalos a los niños// y se llaman/ pajes
- EU1: Pajes sí
- 40 EU2: Pajes ah
- EV: Exacto
- EU1: Es casi [lo eh] mismo como Sinterklaas?
- EV: [Y vienen]
- Sí sí pero nosotros no tenemos un Santa Claus, tenemos tres entonces cada niño eeh tiene su rey preferido/ y cada rey viene en viene en un eh camello (6) y en cada camello tiene sus eh acompañantes sus ayudantes que son los pajes

Fragmento 5. Explicación de los Reyes Magos.

¿CUÁNTO TIEMPO SE DEDICA A CADA TEMA?

El tiempo que se dedica por tema revela en qué medida los participantes están capaces de negociar el tema. Implícitamente revela si los participantes tienen conocimientos para continuar la interacción sobre el tema, pero esto conecta también a varios aspectos variables (interés personal, conocimientos culturales etc.). En la tabla 7 presentamos el tiempo total dedicado por cada tema. Solamente presentamos en esta parte los temas centrales, ya que los subtemas se encuentran cerca del tema central, de manera que los categorizamos bajo el tema central.

Tema	Inicio	Fin	Tiempo total
'Sinterklaas'	37:22	42:22	5.00
Las Tapas	42:23	46:25	4.02
La bici	46:28	51:51	5.33
El bar	51:52	57:18	5.26

Tabla 7. Tiempo dedicado por tema.¹⁰

El promedio que se dedica a cada tema es 4.9 minutos. Resulta que el tema más hablado es la bici, superando el promedio con 43 segundos. Parece que esto se debe al hecho que los participantes participan más en esta negociación. Las palabras usadas por persona reafirma este hecho (tabla 8). No obstante, resulta que EV no dedica la mayoría de sus palabras al tema que recibe el mayor tiempo. Entonces deducimos que hay una mayor interacción en este tema debido a la participación de la hablante nativa. EV dedica la mayoría de sus palabras al tema del bar, que viene en el segundo lugar. Debido al hecho que el tema holandés es el más tratado por los participantes holandeses, suponemos la presencia de CCI. Elaboran el tema para aclararlo, de manera que facilitan la interacción para EV.

Tema	EU1	EU2	EV	Total
'Sinterklaas'	111	20	203	334
Las tapas	31	56	266	354
La bici	157	77	324	558
El bar	40	74	430	544

Tabla 8. Palabras por persona por tema.

¹⁰ El tiempo se mide en minutos.

¿CÓMO SE REVELA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL?

Llegamos a la pregunta central de la parte temática, con la cual tratamos de ver cómo se manifiesta la CCI. Los temas que se tratan siguen un orden preestablecido por la tarea, de manera que no esperamos que estos revela información significativa sobre la CCI. Sí hemos visto que EV busca confirmación de los holandeses para el cambio de tema. De esta manera, muestra que interactúa de manera cooperativa, facilitando la interacción. Sin embargo, cuando consideramos los subtemas, podemos pensar más en la CCI. Los subtemas que hemos encontrado son los Reyes Magos, los mariscos y la hora de viaje. Los primeros dos son temas españoles introducidos por EV. Con estos temas EV trata de enseñar a los holandeses más conocimientos culturales. Hasta cierto punto podemos calificarlo como una manifestación de CCI porque comparte con los holandeses rasgos culturales. Además, notamos una presencia de CCI en el hecho que EV se orienta a los conocimientos de los participantes holandeses; investiga si los temas ya son conocidos y si esto no es el se lo explica. El tercer tema concierne primeramente los holandeses y después se profundiza en la situación de la participante española. Este tema trata la situación personal más que rasgos culturales. En general, la CCI no se manifiesta claramente en los holandeses, ya que conectan los subtemas a su propia cultura sin ponérselo en perspectiva; EU1 compara los Reyes Magos con '*Sinterklaas*' mientras que EU2 cuenta que ha comido tapas en Holanda. Aunque hablan de rasgos culturales, tampoco piden profundizaciones, de manera que falta implicación cultural.

EV determina por gran parte cómo se manejan los temas ya que esta participante cambia las fotos. Además, ofrece descripciones culturales y decide el paso al siguiente tema. Entonces ocupa un rol influyente en la interacción. De esta manera, se revela su CCI; trata de incluir los participantes holandeses, ofreciendo información adicional y cultural a través de subtemas y explicaciones. Los holandeses, en contra, toman una posición más pasiva en la interacción, y interactúan según la interacción. Es decir, responden a EV pero no interactúan realmente porque no toman iniciativa propia.

Cuando consideramos el tiempo que se dedica a cada tema vemos que se dedica un promedio de aproximadamente cinco minutos por tema. El tema más hablado es el bici, un tema holandés. EU1 y EU2 dedican la mayoría cantidad de palabras a este tema, mientras que EV expresa más palabras sobre el bar. Si consideramos todas cantidades por persona, vemos que los participantes dedican la mayoría de su interacción al propio tema cultural. Consideramos la dedicación al propio tema como una consecuencia lógica; se posee más conocimientos sobre la propia cultura. Esto puede favorecer la interacción ya que se enseñan conocimientos culturales. Pero en el caso de los holandeses esto no favorece la manifestación de la CCI, ya que los holandeses no elaboran tanto los temas españoles. Además, falta la iniciativa de describirse los fenómenos culturales desde el origen, de manera que notamos una ausencia de una actitud crítica entre los holandeses. Presentan su cultura desde una visión generalizada, nombrando los rasgos más conocidos (describiendo los ayudantes de *Sinterklaas*, diciendo que hay mucha gente que van en bici) sin profundizar. Entonces, no toman realmente distancia de su propia cultura, olvidando de ponérsela en perspectiva. EV se distingue de los holandeses, ya que ella sí informa a la otra cultura, y describe su cultura en comparación con la holandesa. Parece que ella también es más crítica, al poner sus descripciones en perspectiva para la cultura holandesa, profundizando y motivando los hechos que describe.

ANÁLISIS DE ROLES

En el análisis de los roles tratamos de establecer qué tipo de relación existe entre los participantes. Esta relación influirá la interacción y determina en gran parte la manera en la que se aprenden nuevos conocimientos. Además, podemos deducir si los participantes aplican CCIs para contribuir a la interacción. La pregunta central de este apartado es por lo tanto: *¿Cómo se revela la distribución de los roles dentro de la comunicación?* Presentamos cuatro subpreguntas que deben revelar esta distribución (véase capítulo 2).

Debido a los antecedentes de los participantes (véase apéndice 2), esperamos que se funda una relación asimétrica. No solamente en base a los conocimientos de la lengua, pero también debido al hecho que EV se eleva en la relación como profesora. En esta parte podemos ver si esto es el caso y investigamos cómo se trata esta relación.

¿HAY ALGUIEN QUE DOMINA LA CONVERSACIÓN?

Esta pregunta podemos deducir de los datos que obtenemos de nuestro cuerpo; el que más habla, domina la conversación. En este caso resulta del número total de las palabras, quien habla más que los otros participantes (tabla 9).

Palabras por persona	EU1	EU2	EV
Total de palabras usadas	349	227	1223
Total de turnos de habla	66	43	101

Tabla 9. Total de palabras expresadas y los turnos de habla por persona.¹¹

Ya hemos mostrado que la participante nativa introduce el tema. Resulta de la transcripción que EV también es es la persona más dominante en la interacción. Esta participante expresa la mayor cantidad de palabras en total (3,5 veces mayor que EU1 y 5,4 veces mayor que EU2) y dedica por lo menos 200 palabras más a cada tema (tabla 8). Por lo tanto, deducimos que esta participante tiene más oportunidades de dirigir la conversación. Además, pensamos que EV forma la conversación al decidir la introducción de temas, profundizando en éstos con preguntas, explicando hechos y incluyendo personas. En esta parte presentamos los datos recuperados de nuestra transcripción. Categorizamos las acciones de la hablante nativa que explican de qué manera EV determina la conversación.

Para dar dirección a la conversación EV da órdenes a los participantes holandeses (tabla 10). Éstos consisten de órdenes directas, marcadas por el uso del imperativo. La segunda orden (25) es una repetición de la anterior, pero en versión mitigada. Debido al uso de por favor, la hablante suaviza estratégicamente la fuerza ilocutiva para insistir en la acción solicitada de forma más aceptada. Muestra con esto su CCI, ya que aplica una forma que no es frecuente para el uso de la orden en español (Haverkate, 2006: 27, 29). Además, se dirige directamente a una persona concreta, EU2, para concretizar la acción solicitada. De esa manera, da una dirección a la conversación a través de órdenes que exigen una acción del oyente. Además, pide profundización de lo dicho (164).

¹¹ Las palabras contadas aquí representan las palabras expresadas por persona; expresiones y palabras incompletas contamos también, pero dejamos las palabras que no podíamos transcribir en palabras existentes.

Turno de habla	Participante	Orden
13	EV	Ayuda a ella Willem
23	EV	Escribídmelo en holandés y así yo lo aprendo
25	EV	Escribidme por favor cómo es Jan
164	EV	Porqué cuenta

Tabla 10. Órdenes dados por EV.

Aparecen varias preguntas con fines diferentes en nuestra transcripción. Describimos en esta parte sus diferentes funciones con ejemplos. Por ejemplo, la hablante nativa se dirige a una persona de forma directa, así impidiendo su respuesta a la pareja adyacente (tabla 11). Para cooperar en la conversación es necesario responder a esta pareja, de manera que conforma a los deseos del otro (Haverkate, 2006: 57). Las preguntas están todas dirigidas a EU2. Resulta también del número total que este participante expresa la menor cantidad de palabras (tabla 8). Por lo tanto, parece que EV no se dirige a EU1, quien toma más iniciativa para hablar. Para incluir a EU2 en la interacción EV pregunta varias cosas para estimularle. Pregunta directamente si va a hablar (56). Aparte de esto también solicita más información personal (60, 98, 108, 158, 182) y una pregunta es formulada de forma más abierta (60, 158) que otra (98, 108, 182).

Turno de habla	Participante	Pregunta
56	EV	Jan Willem tú vas de hablar?
60	EV	Y tú? (tema: comer tapas)
98	EV	Y Jan tú qué? Tú vas en bicicleta?
108	EV	Y Jan tu vives muy lejos?
158	EV	Tú también Jan?
160	EV	Lo ves?
182	EV	Y Jan-Willem tú tú en tú eh casa sí tú sales con tús amigos solo el fin de semana?

Tabla 11. Preguntas para incluir a EU2.

Para asegurar que los participantes holandeses entienden el tema, EV informa sobre sus conocimientos. En general, esto es el caso para los temas culturales, que podrían ser más conocidos en España que en Holanda (tabla 12). Solamente el último enunciado informa por una aspecto más general: los mariscos. Esto podría ser por querer aclarar el significado de la palabra. Entonces, no sabemos si los participantes holandeses conocen a los mariscos. De esta manera, no representan realmente un fenómeno cultural, más que alimentación en general que EV les explica.

Turno de habla	Participante	Pregunta temático
33	EV	Reyes Magos conocéis?
50	EV	Mahon Mahon conocéis esto?
54	EV	Habéis oído de las tapas?
70	EV	Sabéis mariscos?

Tabla 12. Preguntas temáticos sobre los conocimientos.

Aparte de informar por los conocimientos de los participantes holandeses, EV pide información para profundizar en el tema. Las preguntas son abiertas de manera que EV solicita más información del tema (tabla 13). Entonces, las consideramos en su contexto correspondiente. Hay unas preguntas concretas que piden una respuesta clara (62, 178, 184).

Por ejemplo, en el turno de habla 168 EV informa por la razón que tiene EU2 para pensar que esa foto ocurre en España. También le ofrece una opción: ‘Porque son muy morenos’. Esta opción es bastante cortés, ya que la hablante facilita la respuesta con una opción para repetir (Haverkate, 2006: 58, 60). Otro ejemplo en el cual especifica la pregunta se ofrece en el turno de habla 106. Vemos que cada pregunta busca más información específica sobre el tema precedente. Hay unas preguntas que tratan de los ‘Zwarte Pieten’ (7, 21, 25, 29), la distancia del pueblo (100, 102, 106) o salir a una bar (186, 188, 202).

Turno de habla	Participante	Pregunta
7	EV	Qué son, qué hacen
21	EV	Aah pero no es los hombres de negro tienen un nombre especial? Cómo se llaman?
25	EV	Cómo pronunciáis?
29	EV	No son tres, muchos?
62	EV	Dónde?
92	EV	Que vosotros vais a la universidad en bicicleta
100	EV	Cuántas horas para ir a la universidad?
102	EV	Pero vosotros no vivís en Utrech
106	EV	Aaah y y y muy lejos? A cuantos kilómetros?
145	EV	Y cuando estáis en vuestro pueblo lo utilizas?
168	EV	Porque son muy morenos o por qué?
178	EV	Y vosotros?
184	EV	Cuando
186	EV	Hmhm y cuando salís vais a un bar?
188	EV	Está cerca de tú pueblo?
202	EV	Vosotros no salís con vuestros amigos en la universidad?

Tabla 13. Preguntas que solicitan más información.

Asimismo EV también pregunta por cosas que en realidad ya sabe (tabla 14). Aplica partículas que marcan la interpersonalidad en la interacción, buscando la confirmación del otro. Cierra varias preguntas con una opción cerrada; sí, no y verdad (38, 79, 94, 139, 180, 204). De esa manera, el oyente solamente puede confirmar o negar la pregunta. Puesto que la hablante ya sabe la respuesta, añade este cierre, porque espera una respuesta afirmativa. Aparte de estas preguntas hace una pregunta que no termina en una opción tan cerrada (176). EV informa si EU2 tampoco tiene mucho tiempo para salir con los compañeros universitarios, aunque ya sabe de la parte precedente que los participantes viven muy lejos de la universidad. Además, sabiendo que uno de los dos ya da la motivación de distancia como obstáculo, se puede suponer que esta es más razón por la que no puede salir. Por tanto suponemos que hace la pregunta con motivo de buscar confirmación.

Turno de habla	Participante	Pregunta
38	EV	Esto es en España creo <i>no</i> ?
79	EV	En Holanda tenéis muy buenos mariscos, mejillones y sepia, calamares <i>sí</i> ?
94	EV	Porque vives lejos <i>no</i> ?
139	EV	Vosotros no tenéis o no en vuestros pueblos sí pero en Utrecht no lo utilizáis <i>no</i> ?
176	EV	Pero durante la semana <i>no mucho</i>

180	EV	No mucho porque tenéis que volver en tren y en autobús a vuestra casa no ?
204	EV	Claro no tienes tiempo tu tampoco Jan-Willem verdad

Tabla 14. Preguntas que buscan confirmación.

Pasamos ahora de las preguntas a la descripción que se presentan varias veces, describiendo fenómenos culturales (tabla 15). Con éstas descripciones EV ofrece a los participantes más tema de conversación. Podemos distinguir dos tipos; las descripciones sin pregunta precedida, que se presentan como una descripción natural no iniciada (31/33, 66/68, 70/74/76), y estas que preceden por una pregunta, una expresión que revela que es un fenómeno desconocido (52, 120, 129/131/133, 170). Estas descripciones que surgen sin una indicación precedida, que EV explica sin saber si los holandeses conocen este fenómeno cultural, consideramos como una manifestación de su rol de profesora: EV muestra sus conocimientos y también trata de enseñar los otros participantes nuevos conocimientos. Aparte de estas descripciones también adopta el rol del profesor cuando enseña a los holandeses un fenómeno del cual sabe que no conocen. Sea por una pregunta precedida (129/131/133, 120/122, 170) o por otra indicación (52). No obstante, podemos considerar estas preguntas también como manifestaciones de la CCI, por lo menos hasta cierto punto, ya que enseñan aspectos culturales.

Turno de habla	Participante	Descripción
31, 33	EV	Bien porque en España también tenemos una fiesta// en diciembre y no se llama bueno no en diciembre la verdad es que es en enero (...) se llaman los tres Reyes Magos conocéis?
52	EV	Es una nombre de cerveza (Mahon Mahon)
66, 68	EV	Bueno eh la tapa más conocida es la de tortilla de patatas (y después explica las tapas)
70, 74, 76	EV	Y están normalmente hay muchos mariscos sabéis que son los mariscos (y da una explicación)
122	EV	Cansado o cansada es cuando estás/ exhausto cuando has trabajado mucho/ y no tienes fuerzas te quedas sin fuerzas (...)
129, 131, 133	EV	Carriles bici es la vía por dónde va la bicicleta porque eh Valencia es una gran ciudad donde hay muchos muchos coches
170	EV	Moreno moreno el pelo negro

Tabla 15. Descripciones culturales

Asimismo también entra en su rol de profesor cuando hace aclaraciones para estimular el desarrollo correcto de la conversación (tabla 16). Mejor dicho, crean una interacción sin malentendidos que pueden obstruirla. En el primer ejemplo (58) aclara a EU2 que no necesita hablar sobre las tapas y explica su pregunta en otras palabras (fragmento 6).

- EV: Y lo que veis ahí son las tapas habéis oído de las tapas
 55 EU1: Sí sí
 EV: Jan Willem tú vas de hablar
 EU2: Eh eh wacht eh tengo que hablar eeh sobre las tapas?
 EV: Noo tengo que hablar yo sobre las tapas pero pregunto a ti y a Dyan si vosotros habéis comido tapas alguna vez

Fragmento 6. Malentendido sobre la negociación de las tapas.

El segundo ejemplo constituye otro caso porque señalamos un malentendido (fragmento 7). EU2 dice: ‘Eh no lo veo’ (89). La respuesta de EV indica que ella piensa que EU2 no ve que la foto esté tomada en Holanda. Lo cual parece lógico, puesto que EU2 refiere a ‘lo’ el cual conecta a ‘esto’ en la expresión anterior (88). Por tanto, esto significará que no entiende por qué la foto debería estar en España. Sin embargo, pensamos que debido a la falta de conocimientos EU2 refiere a lo en vez de la (la foto). Ya indica que no ve la foto en el turno de habla 49 y también en el turno de habla 157 ocurre lo mismo. Pensamos entonces que es una consecuencia por la conexión, y que se presenta esta situación de nuevo. Por tanto, la respuesta de EV no sería adecuada para esta ocasión. Sin embargo, desde su perspectiva ha respondido de manera correcta, indicando su motivación y al mismo tiempo indirectamente explica la costumbre española.

- EV: Bueno, pasamos la otra día positiva? (13) Esto es Holanda eh
 EU2: Eh no lo veo
 90 EV: No pero te lo digo porque en España no hay tantas personas que van con bicicleta
 EU1: Sí es en eh Holanda
 EV: (risa) que vosotros vais a la universidad en bicicleta
 EU1: No tengo que ir con el tren
 EV: Porque vives lejos no?
 95 EU1: Hm una hora eh viajar
 EV: Una hora de viaje

Fragmento 7. Malentendido sobre las bicicletas.

La tercera foto representa otra situación, tenemos una corrección y una aclaración al mismo tiempo. En este caso EU2 muestra su desacuerdo con la expresión ‘Wow/ físicamente es muy duro’ (116), diciendo que no es un viaje muy duro porque está sentado durante la mayor parte. Como respuesta EV aclara que ya sabe esto, pero que piensa que debe cansarse (118). Y finalmente llegamos al último ejemplo en el cual EU1 profundiza en el tema, preguntando qué hace EV durante sus fines de semana (191). Después, EV hace una broma a la cual EU1 toma en serio (193, 195). Por tanto aclara EV que es una broma, negando dos veces, repitiendo que ‘es una broma’. Después continúa la interacción sobre las actividades del fin de semana, y así evita el malentendido que puede provocar un fracaso conversacional.

Turno de habla	Participante	Enunciado
58	EV	Noo tengo que hablar yo sobre las tapas pero pregunto a ti y a Dyan si vosotros habéis comido tapas alguna vez
90	EV	No pero te lo digo porque en España no hay tantas personas que van con bicicleta
118	EV	Sí ya sé que el MAYOR parte del viaje que estás sentado pero son muchos horas y esto cansa no
196, 198, 200	EV	No no es una broma es una broma (y después explica que vive también en un pueblo)

Tabla 16. Aclaraciones para evitar malentendidos.

¿DE QUÉ FORMA CONTRIBUYE LA HABLANTE NATIVA A LA COMUNICACIÓN?

Resulta de nuestros datos que la hablante nativa dirige gran parte de la conversación. Esta participante juega un gran papel en la manera en la que se dividen los turnos de habla, seleccionando el tema, e incluyendo a los hablantes holandeses (véase también la pregunta anterior). Aparte de estas manifestaciones, EV aplica el chat para enseñar palabras o para ilustrar su historia (tabla 17).

Turno de habla	Participante	Palabra
21	EV	Regalos
37	EV	Reyes Magos
45	EV	Viene en un camello
52	EV	Mahon
54	EV	Tapas
68	EV	Tortilla de patata
74	EV	Mariscos
79	EV	Mejillones
		Calamares
		Ostras
114	EV	Pesado
117	EV	Mayor
118	EV	Cansar(se), cansado, estar cansado/a
122	EV	Exhausto
126	EV	Fatigado
127	EV	Carriles bici
152	EV	La bici
170	EV	Moreno, pelo negro

Tabla 17. Uso del chat.

EV manifiesta parcialmente su rol educativo, explicando palabras desconocidas y también aclarando manifestaciones culturales o historias. A veces estas dos funciones se solapan, porque sirven tanto al tema actual mientras que enseña palabras nuevas a los holandeses. Con el uso de chat en los turnos de habla 21, 45, 74, 118, 122, 127 enseñan palabras a los participantes. De esta manera, aclara su enunciado para estimular la interacción. Mientras que las palabras expresadas en 37, 52, 54, 68, 79 apoyan la descripción cultural. También se presentan palabras que sirven como corrección de lo dicho anteriormente (117, 152, 170). Aparte de esto, también trata de hablar de forma mayor que hay; y corrige sus propios errores también (48). Entonces, vemos que la mayoría sirve al aprendizaje de los participantes. El uso del chat en combinación con las expresiones que estimulan la interacción ejemplifican los intentos de la hablante nativa para contribuir al desarrollo de la interacción.

¿Y EL NO NATIVO?

El hablante no nativo contribuye de otra manera a la interacción. Tenemos en cuenta que los participantes holandeses tienen otro nivel de español que la hablante nativa. Esto puede causar un obstáculo, de manera que se adopta una actitud reservada debido a la falta de conocimientos. Sin embargo, sí que contribuyen a la interacción debido a la participación de EV, quien pide profundizaciones en el tema. Los holandeses poseen conocimientos sobre los fenómenos culturales holandeses de manera que pueden explicar estos a la hablante nativa. Saben qué son los ‘*Zwarte Pieten*’ y qué hacen (8, 10, 12, 15). Además, pueden compartir sus

experiencias personales en cuanto a las tapas, la bici o el bar (83, 126, 151, 179, 183, 185, 203, 205). Así ofrecen otra perspectiva a EV sobre la cultura holandesa. Pueden profundizar en la otra cultura también, pero no existe una frecuencia alta de preguntas a EV. Solamente piden aclaraciones de palabras desconocidas (15, 43, 119, 128, 169). Sí se presenta un intento para estimular la interacción, en el sentido que se adquieren nuevos conocimientos, pero no profundizan en el aspecto cultural. En el turno de habla 191 EU1 informa por la situación personal de EV, pero es el único caso de interés por la hablante nativa. Así pues, notamos que los hablantes holandeses no son capaces de mostrar su CCI en esta sesión de interacción. Adoptan un papel receptivo, y no preguntan concretamente por fenómenos culturales de España. De esta manera, si no hubiera sido por las grandes descripciones de EV, no hubieran profundizado en éstas.

En la grabación aparecen varias confirmaciones expresadas por los participantes holandeses (tabla 18). Constatamos varias veces el uso de ‘sí’, pero también otras formas como ‘oké’ (vale) y una repetición de lo dicho (38, 39). Vemos estas expresiones como contribuciones a la interacción, ya que confirman lo dicho anteriormente aunque no sea necesario reafirmar el acuerdo. De esta manera, se refuerzan las relaciones entre ellos. Los holandeses reafirman entre ellos, pero los participantes también confirman a la hablante nativa. De esta manera, tratan de estimular la interacción entre todos los participantes.

Turno de habla	Participante	Enunciado
5	EU1	Ah sí
14	EU2	Sí eh
32	EU1	Sí
36	EU1	(risa) exact sí
38	EU1	Pajes sí
39	EU2	Pajes ah
47	EU2	Sí yo sé
67	EU1	Sí
69	EU1	Sí lo entiendo
75	EU1	Aah oké
77	EU1	Oké lo entiendo
78	EU2	Oké
85	EU1	Sí o pollo me gusta pollo
91	EU1	Sí es en eh Holanda
123	EU2	Sí
125	EU2	Sí es verdad
130	EU1	Sí
132	EU1	Oké
134	EU1	Oké en eeh
171	EU2	Ah sí
195	EU1	Oké y más?
197	EU1	Oké
199	EU1	Ah oké sí

Tabla 18. Confirmación.

Los participantes también formulan preguntas que estimulan la interacción. Expresan preguntas de tal forma que se adquieren nuevos conocimientos para continuar la interacción. Sin embargo, vemos también que las preguntas que se presentan no profundizan en

situaciones personales o culturales. De esta manera, no sirven la inclusión de otros participantes. Por tanto, notamos que si muestran competencia comunicativa ya que estimulan la interacción, pero al mismo tiempo no profundizan en el aspecto cultural.

Turno de habla	Participante	Enunciado
3	EU1	Cómo se eeh dice que eh Sinterklaas?
15	EU1	Eh comparten eh pres- ehm pr- presentes?
41	EU1	Es casí lo eh mismo como Sinterklaas?
43	EU1	Sí co-ee// qué significa kameel?
57	EU2	Eh eh wacht eh tengo que hablar eeh sobre las tapas?
119	EU2	Eh qué significa cansa?
128	EU1	Carriles?
169	EU2	Eh moreño que significa?

Tabla 19. Preguntas.

¿APARECEN EXPRESIONES FÁTICAS DE SOLIDARIDAD PARA FOMENTAR RELACIONES SIMÉTRICAS?

En esta parte presentamos los enunciados que consideramos como expresiones fáticas. Estos enunciados no tienen un contenido informativo alto, y la continuación de la interacción. Ya que EV parece en una posición elevada en la relación, es esta participante la que se esfuerza en fomentar relaciones simétricas. Para seguir estimulando el desarrollo de la conversación EV expresa varias confirmaciones (tabla 20). Estas respuestas afirmativas muestran solidaridad con los participantes, ya que enfatizan el acuerdo entre ellos. Por tanto, categorizamos éstas como expresiones fáticas. Por ejemplo, el uso de sí no es tan frecuente en el castellano hablado, en general la norma es 'vale'. Sin embargo, en algunas ocasiones EV adopta el uso de 'sí' (9, 11, 156) confirmando que se ha escuchado lo dicho anteriormente. El uso de 'exacto' ocurre también varias veces (19, 40, 79) y con esto EV reafirma la verdad expresada en lo dicho anterior.

Turno de habla	Participante	Enunciado
9	EV	Sí
11	EV	Sí
19	EV	Exacto exacto exacto
40	EV	Exacto
79	EV	Claro exacto
84	EV	Bien
156	EV	Sí
158	EV	Ah vale
192	EV	Muy bien

Tabla 20. Confirmación.

Para confirmar la hablante nativa los participantes holandeses también aplican la repetición, un fenómeno típicamente español (Haverkate, 2004: 57-58). Esta estrategia refuerza lo dicho, y muestra solidaridad. Sin embargo, la repetición también puede mostrar desacuerdo. Cuando se repite el hablante, se puede enfatizar un error para implicar una corrección. Esta situación ocurre frecuentemente en la relación asimétrica, entre la interacción entre un hablante nativo y no nativo (Bazzanella, 1993: 249). No obstante, también en el caso de desacuerdo, la

repetición parece enfatizar la relación entre los participantes, y sobre todo implica solidaridad (*ibid.*). Los hablantes holandeses muestran solidaridad con EV a través de la repetición (tabla 21). Repiten construcciones o palabras, de manera que muestran que están de acuerdo con la manera en la que se lo expresa (38, 39, 61, 65). Además, prueban que han aprendido las palabras que se ha enseñado a los holandeses (136, 155). Entonces, se acercan mutuamente y no constituye un acto unívoco.

Turno de habla	Participante	Enunciado
38	EU1	Pajes sí
39	EU2	Pajes ah
61	EU2	Sí he comido una vez
65	EU2	No (risa) no en España
71	EU1	No no sé
73	EU2	No sé no no sé mariscos
96	EV	Una hora de viaje
114	EV	Es muy aburrido es muy pesado
136	EU1	En Holanda hay muchos carriles bici
155	EU1	Bar

Tabla 21. Repetición.

Otra expresión fática que también muestra es solidaridad es la intensificación. Con la intensificación el hablante hace más creíble lo dicho y busca el acuerdo del oyente (que a veces ya está establecido). Además, enfatiza la emoción del hablante frente a la interacción actual. De esta manera, muestra que está comprometido con la interacción. Cada participante muestra por lo menos una vez una expresión intensificadora (tabla 22). En el caso de 116, EV expresa 'wow' para mostrar su sorpresa y 'muy' para reforzar el peso de 'duro'. Dice varias veces 'ah' en diferentes funciones; expresa con esto reconocimiento (16), sorpresa (29) o comprensión (178). Con estas emociones muestra su involucración con el tema expresado por la hablante. Entonces aplica estrategias de manera que trata de llegar al mismo nivel, cuando expresa su comprensión. Los holandeses hacen lo mismo, también aplicando 'mucho' para intensificar la cantidad (83, 136) y 'oh' para mostrar comprensión (18). Consideramos estas expresiones fáticas, que se expresan mutuamente, como un intento de mostrar implicación con la interacción para estimularla.

Turno de habla	Participante	Expresión
16	EV	Aaah
18	EU1	Oh regalos
25	EV	Ostras!
29	EV	AH!
83	EU2	Me gusta <i>mucho</i> las mejillones yy las ostras yy todas las pescados
116	EV	<i>wow</i> , físicamente es <i>muy</i> duro
136	EU1	En Holanda hay <i>muchos</i> carriles bici
150	EV	Wow
158	EV	Perdona perdona
178	EV	Aah
190	EV	Wow

Tabla 22. Intensificación.

La aparición de risas en nuestro corpus también merece mención, ya que es una manifestación de un acto fático para reforzar las relaciones interpersonales. Consideramos primeramente estos momentos en los que varios participantes ríen, como acción común. De esta manera la solidaridad se ofrece de múltiples direcciones.

El primer caso trata un fenómeno cultural una comparación cultural para los holandeses (fragmento 8). Parece que se ríen a la pronunciación de EV y EU1 la estimula cuando dice 'exact'(o). Así los participantes intercambian las características culturales mientras que muestran solidaridad.

- EV: Bien porque en España// también tenemos una fiesta// en diciembre y no se llama bueno no en diciembre la verdad es que es en enero
 EU1: Sí
 EV: Y se llaman- que es se llaman los tres Reyes Magos conocéis?
 EU1: Solo eh oigo este de este fiesta
 35 EV: Y y también hay eeh hombres mm pintados de negro igual quee vuestros Zwarte Piet (risa)
 EU1: (risa) exact sí

Fragmento 8. Comparación cultural.

Después tenemos un caso sobre gustos, en el que EV se ríe para mostrar comprensión a EU1 (fragmento 9). EV sabe que no le gusta el pescado, y la ofrece otra opción (carne). EU1 elabora en la situación y ofrece otra alternativa (pollo), también riéndose. Ambas participantes muestran su voluntad para conciliar el obstáculo de manera que se refuerza la relación interpersonal.

- 80 EU1: No me gusta
 EV: (risa) no te gusta a ti si ti te gusta
 EU2: Me gusta mucho las mejillones yy las ostras yy todas las pescados
 EV: Hmhm bien pues eh cuando nosotros cocinemos y vivimos e vivamos juntos en el piso y haremos pescado Jan Willem y yo y para ti carne Dyan
 EU2: Sí o pollo me gusta pollo
 85 EV: O pollo
 EU1: (risa)

Fragmento 9. Preferencias de gusto.

El fragmento siguiente ejemplifica una broma que juega con el contraste de extremos culturales (fragmento 10). Tanto EV como EU1 se ríe sobre lo dicho por EU2; expresa un estereotipo para indicar el hecho en la foto. De esta manera, muestran solidaridad y indican que no les molesta lo dicho ya que reaccionan de manera esperada. Ya que ambos participantes se ríen, ambos tratan de acercarse a EU2, aplicando el acto fático para alcanzar el mismo nivel y equilibrando la relación.

- 165 EU2: Ehh eeh la gente no parece eh de Holanda
 EV: (risa)
 EU1: (risa)

Fragmento 10. Descripción de la foto 13.

Luego se presenta otra broma EU1 pregunta a EV qué hace en sus fines de semana, y EV responde que duerme (fragmento 11). EU1 lo repite y se ríe, de manera que parece que entiende que es una broma. EV también se ríe, mostrando solidaridad en la relación

interpersonal. Después, EU1 quiere continuar para saber qué hace EV aparte de dormir. De esta manera, implica que no ha entendido la broma. Así pues, EU1 también puede reírse debido a la incredulidad o la comprensión del hecho que duerme el fin de semana.

- EU1: Y tú [] que haces en el fin de semana
 EV: [muy bien]
 El fin de semana duermo
 193 EU1: Duermo (risa)
 EV: (risa)
 195 EU1: Oké y más?
 EV: No no es una broma es una broma
 EU1: Oké

Fragmento 11. Actividades durante el fin de semana.

En total, también hemos contado 16 ocasiones de risa que se presentan individual (tabla 23). Hay risas que aparecen únicamente, sin enunciado, y otras en un contexto de palabras. Se ríe de su propio enunciado (6, 65 198) y también se ríe para atenuar el enunciado (52, 93). En el primer caso, la risa enfatiza el estado del hablante frente al discurso actual. El segundo caso, sirve de atenuación de la situación; para suavizar el hecho que el otro participante no lo ha entendido. Así pues, se presenta la risa para reforzar la relación interpersonal, mostrando solidaridad sin dañarse la imagen del otro.

Turno de habla	Participante	Enunciado
1	EU2	(risa)
6	EU2	Y estos son pieten pieten negros (risa) y un barco
52	EV	Vale es España (risa) es un nombre de cerveza en España
65	EU2	No (risa) no en España
93	EV	(risa) que vosotros vais a la universidad en bicicleta
198	EV	Eh no pero es verdad que trabajo mucho yo también vivo en un pueblo y no vivo en la ciudad de Valencia yy y s- y cu- voy muchas veces con el autobús y el tren a Valencia y es verdad que estoy un poco cansada el fin de semana y no quiero ir a Valencia (risa) quiero estar en mi casa tranquila y a veces voy a tomar un café o unas cervezas con mis amigos pero normalmente eh veo una película o o limpia la ropa pongo la lavadora limpio la XX (risa)
201	EU1	(risa)

Tabla 23. Aparición de risa.

¿CÓMO SE REVELA LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ROLES DENTRO DE LA COMUNICACIÓN?

Llegamos a la pregunta parcial de los roles. La distribución de los roles dentro de este grupo es claramente destacado: EV domina la conversación. EV expresa la mayor cantidad de palabras y expresa varios tipos de enunciados. Trata de incluir a los participantes holandeses a través de preguntas, órdenes o peticiones. Con las preguntas EV pide participación del receptor y busca profundización en el tema. A través de órdenes o peticiones EV dirige explícitamente a los participantes holandeses, de manera que deben ejecutar la acción solicitada. Aparte de estas manifestaciones EV da descripciones culturales y aclaraciones. Además, se expresan varios actos fáticos (confirmación, intensificación, risas) para acercarse a una relación simétrica. Los hablantes holandeses pueden facilitar la interacción cuando se presentan temas holandeses. No obstante, no saben profundizar tanto como EV profundiza en su cultura, y tampoco expresan preguntas que buscan más profundidad. Claramente se observa que la relación asimétrica se refleja en esta división de los roles. La posición dominante de EV se refleja en varias expresiones fáticas. De esta manera, se trata de fomentar relaciones más simétricas; mostrando solidaridad. No obstante, los holandeses también se esfuerzan en la relación interpersonal. Entonces, se expresan actos fáticos tanto por parte de EV, que por los participantes holandeses. Sin embargo, debido al hecho de la hablante nativa es la participante más activa se expresa más actos fáticos.

ANÁLISIS DE CORTESÍA

En esta parte analizamos la cortesía presente en nuestra grabación del grupo experimental. La cortesía representa a la cultura del hablante de manera que nos sirve excelente para constatar hasta qué medida hay una presencia de competencias interculturales. En el marco teórico ya se explica que se espera que la cortesía difiere entre las dos culturas, y por tanto prevemos la presencia de ACIs. La reacción ante estos actos revela si los participantes saben aplicar la CCI de manera que no obstruye la interacción.

¿CÓMO SE RECIBE UNA CORRECCIÓN?

La corrección es un tema sencillo, ya que depende del poder del hablante si se la acepta. Además, se entra en el espacio personal del oyente al pronunciar la corrección, y daña posiblemente su imagen ya que ataque directamente lo expresado. En esta tarea aparecen varios casos de corrección (tabla 24). Cada una de las correcciones está expresada por EV.

Turno de habla	Participante	Corrección
118	EV	<i>Mayor</i> parte
152	EV	<i>La</i> bici
154	EV	Un <i>barr</i>
170	EV	<i>Moreno</i> el pelo negro

Tabla 24. Corrección.

La primera corrección EV la aplica por dos medios; por un lado a través del chat y por otro lado a través de la conversación (fragmento 12). La hablante enfatiza así la palabra, también al pronunciándola un poco más fuerte que las otras palabras. Lo que nos importa es la reacción del receptor, que en este caso ni acepta ni rechaza la corrección. Es decir, casi no recibe el tiempo para responder a la corrección porque inmediatamente después EV explica su motivación por su pensamiento (que un viaje largo debe cansarse (118)). Debido al hecho de que EU2 no conoce la palabra cansa, pregunta en el turno de habla siguiente qué significa esta palabra (119). Por lo tanto, tanto EV como EU1 no continúan en este asunto, después regresando al tema general de vehículos para viajar. Por tanto, no tenemos una respuesta concluyente sobre la anticipación de la corrección por parte de EU2.

- EV: Y Jan tú vives muy lejos?
 EU2: Sí vivo en el Sur de Holanda
- 110 EV: Y tú haces este viaje todos los días
 EU2: Eeh sí
 EV: Wow
 EU2: Es muy aburrido
 EV: Es muy aburrido es muy pesado
- 115 EU1: También
 EV: Wow/ físicamente es muy duro
 EU2: Eehm no por eh el mejor parte de viaje eeh estoy sentado
 EV: Sí ya sé que el MAYOR parte del viaje que estás sentado pero son muchos horas y esto cansa no

Fragmento 12. Caso de corrección.

Un caso parecido ocurre cuando EV corrige a EU1 (152, fragmento 13). La holandesa otorga la bicicleta el género masculino (151). EV confirma su enunciado diciendo ‘usáis *la* bici vale’. Con ‘vale’ reafirma lo dicho y al mismo tiempo corrige la concordancia incorrecta a través de repetición. Enfatiza su corrección en el chat, escribiendo ‘la bici’. Sin embargo, EU1 no puede responder a la corrección, porque EV continúa la interacción a otro tema. Después, EU1 acepta esa decisión diciendo ‘sí’, y pasan al otro tema. Inmediatamente después sigue otra corrección cuando EU1 dice que es ‘un barra’ en la foto. EV responde con ‘un barr’, acentuando el final de la palabra con el consonante ‘-r’ (154). En este caso EU1 sí reacciona, repitiendo la forma correcta (155). Parece una confirmación del hecho que ha captado la forma correcta, de manera que pensamos que EU1 es receptiva a correcciones.

- 145 EV: Y cuando estáis en vuestro pueblo lo utilizas?
 EU1: Sí cada día
 EU2: Sí
 EV: Tú también Jan?
 EU2: Eh no cada día pero eh muchas veces
- 150 EV: Wow
 EU1: Cuando eh voy aa mí trabajoo eh uso el bici/ siempre
 EV: Usáis la bici vale/ vamos a ver cuál es la próxima foto
 EU1: Sí (11) un barra
 EV: Un barr
- 155 EU1: Bar

Fragmento 12. Caso de corrección.

La última ocasión corrige la pronunciación incorrecta de EU2 (169, fragmento 13). EV repite la palabra de manera correcta y también lo escribe en el chat, enfatizando así su ortografía (-ñ). EU2 responde ‘ah’, reforzando la veracidad al nivel del enunciado y por tanto la actitud de comprensión (171). Con ‘sí’ reafirma explícitamente que ha recibido el mensaje de lo expresado antes. Esto puede implicar reconocimiento del significado de la palabra, pero lo interpretamos como aceptación de la corrección debido al énfasis que recibe la ortografía.

- EV: Piensas que sXX España o Holanda?
 EU2: Creo que es España
 EV: Por qué cuenta
- 165 EU2: Ehh eeh la gente no parece eh de Holanda
 EV: (risa)
 EU1: (risa)
 EV: Porque son muy morenos o por qué?
 EU2: Eh moreño que significa?
- 170 EV: Moreno moreno el pelo negro
 EU2: Ah sí

Fragmento 13. Caso de corrección.

Tres de las cuatro ocasiones van acompañadas por el uso de chat, de manera que EV la enfatiza. Vemos que la corrección ocurre a través de una repetición adaptada a la forma correcta. Aunque sí se expresa la forma correcta, EV no indica explícitamente que es una corrección. No vemos una estructura lingüística que regresa en este tipo de rectificación. No obstante, si vemos que se atenúa una vez la corrección con el uso de ‘pero’, creando una frase coordinada concesiva que justifica la corrección (118, fragmento 12). La anticipación a las correcciones no es grande. En el caso de que se dé una respuesta, no es una negativa. Por tanto pensamos que los participantes holandeses aceptan el poder de la hablante nativa. Sin

embargo, en el caso de que la respuesta es inexistente, no podemos saber si el oyente se dio cuenta del hecho. Así pues, no tenemos una respuesta concluyente; la falta de reacción también puede implicar que se ignora la corrección.

¿CÓMO SE REACCIONA AL DESACUERDO?

En este grupo no surge realmente un desacuerdo, pero sí hemos encontrado dos situaciones parecidas. Un tipo de desacuerdo se ofrece en el turno de habla 90 cuando EV responde al enunciado de EU2 (fragmento 14). EV interpreta el enunciado de EU2 como que no ve por qué la foto está tomada en Holanda. Sin embargo, pensamos que EU2 no ve la foto, y hace una referencia errónea (véase también la parte dedicada al rol de la hablante nativa). No obstante, consideramos el enunciado en el contexto en el que ocurre. Por tanto, hay un tipo de desacuerdo ya que EV expresa su desacuerdo con ‘no’. Después presenta una oración coordinada con ‘pero’, que atenúa la fuerza de su expresión, e introduce así su motivación de su razonamiento. Por tanto, parece que EV trata de equilibrar la situación; usa atenuación para no dañar tanto la imagen de EU2. EU1 muestra solidaridad con EV cuando afirma que está de acuerdo que no está en España; es en Holanda (91). Después, EV se ríe y informa por la situación personal de los participantes. Entonces, se continua la interacción a través de la risa, acercándose al otro, y mostrando interés personal.

- EV: Bueno, pasamos la otra día positiva? (13) Esto es Holanda eh
 EU2: Eh no lo veo
 90 EV: No pero te lo digo porque en España no hay tantas personas que van con bicicleta
 EU1: Sí es en eh Holanda
 EV: (risa) que vosotros vais a la universidad en bicicleta
 EU1: No tengo que ir con el tren
 EV: Porque vives lejos no?
 95 EU1: Hm una hora eh viajar
 EV: Una hora de viaje

Fragmento 14. Tipo de desacuerdo.

El otro caso representa un desacuerdo bastante sencillo (fragmento 15). Cuando EV pregunta si hay muy buenos mariscos en Holanda (79) EU1 responde que no le gustan (80). EV repite lo dicho ‘no te gusta’ y se dirige a EU2 con ‘a ti sí te gusta’, confirmando ambos participantes. Parece que EV acepta el gusto de EU1, ya que se lo repite. Además lo pensamos porque después ofrece una situación hipotética a los participantes que soluciona los diferentes gustos. Entonces, muestra que tiene en cuenta su preferencia, el cual implica implicación con la participante holandesa. De esta manera, muestra solidaridad y se soluciona la situación.

- EV: Claro exacto en en Holanda tenéis muy buenos mariscos muy buenos mejillones/ y sepia y calamares (9) (escribe en el chat) sí?
 80 EU1: No me gu[sta]
 EU2: [Sí eh]
 EV: (risa) no te gusta a ti sí ti te gusta
 EU2: Me gusta mucho las mejillones yy las ostras yy todas las pescados
 EV: Hmhm bien// pues eh cuando nosotros cocinemos y vivimos e vivamos juntos en el piso/ y haremos pescado Jan Willem y yo y para ti carne/ Dyan
 85 EU1: Sí o pollo me gusta pollo
 EV: O pollo

EU1: (risa)

Fragmento 13. Tipo de desacuerdo.

Sobre todo, la gran ausencia de desacuerdos profundos, nos hace pensar que se debe a la motivación de conversar; los holandeses participan en el proyecto de NIFLAR para aprender español y la hablante nativa también forma parte de una carrera educativa. Por tanto, suponemos que existe un voluntarismo para cooperar en la conversación de mejor manera posible; ya que todos quieren participar con determinado objetivo para cumplir. Sin embargo, no podemos excluir la opción de que la falta de competencia conversacional en español impida a los holandeses una menor participación, y que por tanto tampoco se atreve a mostrar su opinión. Aparte de esto, también podría ser que se acepta el poder de EV, de manera que no se oponen a su opinión.

¿CÓMO SE REACCIONA A LOS ACIS?

En relación con la corrección no ofrece un modelo sólido. Se la recibe de manera implícita; si no se rechaza, se acepta la palabra corregida. En dos de los casos el interlocutor no recibe el tiempo para responder, entonces no sabemos su reacción. En los otros casos sí se confirma el hecho (una vez con 'sí' y otra por repetición). Pensamos que por lo tanto, los participantes están receptivos para la corrección. Esto está facilitado por el hecho que EV se ofrece una corrección de manera implícita, así cuidándose de imponerse de forma directa.

El desacuerdo no ha sido tan presente como la corrección, y solamente hemos encontrado ocasiones sencillas. El primer desacuerdo constituye un malentendido por parte de EV. Observamos la presencia de atenuantes para equilibrar la situación. El otro caso se refleja en los gustos de los hablantes. EU1 responde que no le gustan los mariscos cuando EV pregunta si hay buenos en Holanda. EV repite lo dicho, reafirmando así su opinión. Después, los participantes buscan una solución, ofreciendo el pollo como opción. Así pues, se desplaza el enfoque desde una perspectiva cooperativa.

La gran ausencia de un conflicto nos hace suponer que se debe a la voluntad de los participantes. No se permite desarrollar los ACIs en una situación conflictiva, ya que desean continuar la interacción para aprender más cosas. De esta manera, parece que todos los ACIs presentes se evitan por la cooperación de los participantes.

3.2 GRUPO EXPERIMENTAL - TAREA 5

En esta parte tratamos la última tarea del grupo de *Second Life*. Nos dirigimos de nuevo a los mismos campos que anteriormente; el tema, los roles y la cortesía. También presentamos las mismas preguntas que en la tarea anterior, manteniendo las mismas subpreguntas que en la primera tarea. En esta tarea el grupo debe responder a preguntas que corresponden a un concurso cultural. Estas preguntas se presentan acompañadas con una foto en la pantalla.¹² Los temas varían de temas holandeses a españoles que aparecen una a la vez.

ANÁLISIS TEMÁTICO

¿DE QUÉ TEMAS SE HABLA?

En esta tarea los participantes hablan de cinco temas centrales (véase la enumeración abajo). Dentro de dos de estos temas se desarrolla también un subtema. El primero surge de la interacción sobre los políticos, cuando EV dice que el Rey parece más joven en la foto. El segundo caso surge poco después, dentro del tercer tema, en el que EV explica cómo debe pasarse el turno de habla.

1. *'Inburgering'*
2. Política
 - 2.1 La edad del Rey
3. Estudiantes y trabajo
 - 3.1 Pasarse el turno de habla
4. Tradiciones
5. *'Eindexamen'*

El tema *'inburgering'* es típicamente holandés. El término refiere al examen obligatorio para los extranjeros que quieren instalarse en Holanda. En este examen se somete a prueba los conocimientos culturales y el dominio del holandés de la persona en cuestión. Los holandeses no conocen el contenido exacto del examen, de manera que no pueden explicar la costumbre. Ello implica que el origen de determinada cultura no asegura conocimientos universales de todos los fenómenos culturales. EV deduce la respuesta con razonamiento lógico y ofrece una descripción de la costumbre española como base de comparación. De esta manera, amplía los conocimientos de los holandeses.

Si consideramos los políticos de España, no esperamos que los holandeses los conocen (véase también el fragmento 15). EV expresa por tanto una reacción emotiva (22: 'uy'), indicando que no espera que los participantes holandeses sepan la respuesta. EU1 también expresa dificultad con la pregunta (23). Como contrareacción EU2 responde que no es muy muy difícil (23). EV responde con un 'no' de tono interrogativo, de manera que refuerza nuestra suposición de que no lo esperaba. No obstante, EU2 sabe responder fácilmente la pregunta de forma correcta. Después, EV introduce el subtema de la edad del Rey. Aunque no está de acuerdo con los holandeses, EV elige aceptar su opinión y no insistir, lo cual contribuye a intensificar la relación interpersonal durante la interacción (47).

¹² En el apéndice se encuentra las fotos que pertenecen a esta tarea.

El tercer tema busca cuál es el porcentaje aproximado de estudiantes que trabaja además de estudiar, pero los holandeses no saben la respuesta. Por lo tanto, no pueden deliberar entre ellos. EV tampoco sabe con seguridad la respuesta, pero razona la respuesta comparando la situación con España. Deduce de esta manera la respuesta y muestra su competencia cultural ya que sabe separar las culturas de manera que puede compararlas. Después del reparto del punto pasan al subtema de tocarse el turno, en el cual EV explica cómo se puede cambiar el turno de habla de manera más común.

Después llegamos a la noche de San Juan y las hogueras anuales. Parece que los participantes holandeses no conocen al día festivo. EU2 ha oído de hablar del fenómeno, pero no está seguro y queda un poco indefinido sobre su motivación de la respuesta A (EU2, 85: ‘Eh porque eh pienso que he oído eh algo de esto’). El pensamiento de EU1 ofrece los conocimientos necesarios para deducir la respuesta correcta. Después, EV describe en detalle el evento, qué se celebra, dónde se celebra, describiendo las costumbres (109, 111, 113). EV muestra su CCI cuando describe el evento de manera que anticipa a los antecedentes diferentes de los holandeses.

Finalmente, se presenta un tema holandés, ‘*eindexamen*’ (el examen final). El examen final del instituto inicia una nueva etapa; el paso de la secundaria a la enseñanza superior. La costumbre de colgar mochilas en las astas en las fachadas no es muy conocido. Por tanto, EV no sabe relacionar la mochila con el examen final del secundario. En este caso EU2 muestra sus conocimientos cuando explica cómo funciona el ritual de la mochila (130). Terminan la interacción sobre el tema cuando EV dice que es una cosa curiosa (163).

¿CÓMO SE DESARROLLAN LOS TEMAS?

¿CÓMO SE INTRODUCE EL TEMA?

Turno de habla	Participante	Tema
6	EU2	‘ <i>Inburgering</i> ’
23	EV	Política
36	EV	La edad del Rey
51	EU1	Estudiantes y trabajo
76	EV	Pasarse el turno de habla
81	EV	Tradiciones
118	EU2	‘ <i>Eindexamen</i> ’

Tabla 25. Introducción del tema.

Si sumamos los cambios del tema, descubrimos un orden para introducir del tema (tabla 25). El orden representa un intercambio entre los participantes; EV y EU1/2 intercambian los turnos de habla para introducir al tema. Entonces, primeramente EU2 introduce un tema, después EV, y luego EU1 presenta la nueva pregunta. Parece que este orden ya está preestablecido, porque EU1 pregunta si es su turno (49) de manera que implica que espera que sea su turno. Poco después EV explica cómo funciona cambiarse el turno (76). A continuación, los participantes quedan con esta expresión y explícitamente dividen los turnos de habla en los cambios del tema que siguen (78, 115, 116). Debido a la olimpiada cultural pensamos que esta división ya está establecida. Por lo tanto, se permite en esta tarea una

división clara y estructurada; cada uno llega a su turno de habla. Sin embargo, debido al hecho de que hay dos participantes holandeses, EV recibe más turnos de habla para el mismo número de temas, ya que se dividen éstos entre los dos. Además, muestra que es la participante activa al introducir ambos subtemas. Entonces, hay una división comunicativa con una intención de equilibrarla, pero todavía EV sigue siendo la hablante más activa.

Debido al hecho que la olimpiada cultural ofrece una división clara, la introducción del tema está facilitada. El primer tema sigue introducido por el cierre del tema anterior, que es un resumen de lo que ha pasado antes de la grabación (fragmento 14). EV resume brevemente que ha pasado y indica el paso del tema. EU2 lo confirma y después otra confirmación por parte de EV EU2 pasa al leer la pregunta. Entonces el cierre explícito del tema anterior introduce el nuevo tema.

- 1 EV: Vale pues bien continuamos eehmmm vuestra respuesta para esta pregunta era la
 EU1: Eh B
 EV: B y yo he dicho bravo! Porque yo estoy punto bien pasamos
 EU2: Ehm sí
 5 EV: Vale
 EU2: Los extranjeros que no tengan pasaporte europeo y que quieran quedarse a vivir en Holanda tienen que hacer un examen de A idioma B idioma sociedad y cultura o C no tienen que hacer ningún examen

Fragmento 14. Paso del tema.

El siguiente tema es introducida por la foto. Es decir, al ver la foto los participantes ya muestran su reconocimiento del hecho (20-22, fragmento 15). EU2 dice que no es muy difícil (23). Después, EV parece un poco confusa (diciendo 'no', después 'sí' y después 'oh no') pero lo confirma también, diciendo que es fácil. Debido a la facilidad de la pregunta indicado anteriormente, dice 'vamos a ver' y EU1 y EU2 responden riéndose. Después, EV los lee la pregunta. Después de haber hablado del tema EV concede el punto a los holandeses, así cerrando el tema. Inmediatamente después apunta la apariencia del Rey: 'El rey tiene setenta años aunque al no parecer setenta años el c/// parece tener setenta años o no qué pensáis?' (36), introduce así el subtema de su edad.

- EV: Gra// vale
 20 EU2: (risa)
 EU1: Oh oh jee
 EV: Uy
 EU2: No es muy difícil
 EV: Nooo sí o no ah es fácil sabrías identificar estas tres personas Franco Juan Carlos I eeh rey José Luis Rodríguez Zapatero presidente del gobierno vamos a ver chicos
 25 EU1: (risa)
 EU2: Sí (risa) Dyan tu sabes?
 EU1: Eeh no estoy seguro a
 EV: No estás

Fragmento 15. Paso del tema.

El tema siguiente va precedido por una pregunta explícita de EU1: '¿Mi turno?' (fragmento 16). En este caso el tema anterior parece cerrado, por la confirmación de los otros participantes del hecho que el rey parece más viejo. Después EU1 se asegura del cambio al

preguntarse si le tocan (49). Después de la confirmación de los otros, esta participante empieza con la pregunta de la pantalla. Se cierra el tema con la referencia al punto, de manera que da espacio para cambiarlo al siguiente: el subtema de tocarse el turno (fragmento 17). EV busca confirmación de su respuesta (73) y EU1 y EU2 la confirman. EV les agradece con ‘vale’, de manera que cierra el tema, pasando al subtema, así regresando a la manera que cambiaron el tema anterior (fragmento, turno de habla 49).

- EU2: Más joven XX oh no no creo que sea
 EV: Más joven
 EU1: No
 45 EV: No no?
 EU1: No parece más viejo
 EV: Sí bueno (risa)
 EU2: Sí (risa)
 EU1: Mi turno?
 50 EV: Sí
 EU2: Sí
 EU1: Eh ¿Cuál es el porcentaje aproximado de estudiantes universitarios que trabaja además de estudiar? Eh ah setenta eh b eh

Fragmento 16 Paso del tema.

Al final, siguen las hogueras de San Juan como tema. Este tema también es precedido por una pregunta parecida a la anterior por parte de EV (78, fragmento 17). Después de una reacción de EU1 y EU2 EV decide continuar, diciendo ‘vale a ver’ y empieza la pregunta (81).

- EV: Es difícil/ entonces un punto para mí no?
 EU1: Eh sí (risa) vale
 75 EU2: Si (risa) bravo
 EV: Gracias! Vale (4) Otra cosa que querría explicaros cuandoo hay otra posibilidad para decir mi turno mi turno es está muy bien pero a veces también puedes decir me toca (4) y cuando es a la otra persona decimos te toca es exactamente esta expresión que utilizamos para decir es tu turno o es mi turno vale
 EU1: Vale
 EV: Pues a quien le toca eehm Jan-Willem o a Dyan o no a mi (risa)
 EU1: Sí (risa)
 80 EU2: (risa)
 EV: Vale a ver una noche, cuando vuelves a casa, ves estas hogueras por la calle hogueras es el fuego vale? Están quemando los árboles de navidad después de las fiestas navideñas/ B es la noche del veintitrés al veinticuatro de junio y celebran así la llegada del verano y el día más largo del año/ y C algunas personas se van a mudar de casa y a vivir en otro sitio están quemando los muebles viejos al tiempo que celebran una fiesta

Fragmento 17. Paso del tema.

El paso al siguiente tema, ‘*eindexamen*’ empieza con EV que pregunta a quién le toca (fragmento 18). EU2 responde a la pregunta: ‘eh me toca?’ (116). EV añade vale como confirmación y después EU2 empieza con la pregunta. Vemos entonces que en relación con los últimos temas se presenta una introducción explícita, mientras que en los primeros casos el cierre del tema anterior implicaba el cambio al nuevo tema.

- 115 EV: Entonces punto! (8) A quién le toca?
 EU2: Eh me toca? Sí
 EV: Vale
 EU1: Eh sí si ves estas imágenes por la calle qué piensas que ha pasado

Fragmento 18. Paso del tema.

¿QUÉ MATICES SE INCLUYEN?

En cuanto a los matices presentes en la temática parece que los participantes, si deben interpretar aspectos culturales desconocidos, los interpretan desde un razonamiento lógico. Esto vale especialmente para EV, quien motiva cada opción que elige, de manera que opta una actitud crítica. En relación con el primer tema deduce que si uno quiere vivir y trabajar en un país, es necesario conocer las leyes holandesas para saber sus derechos y obligaciones (fragmento 19). En el turno de habla 11 dice: ‘GRACIAS! He puesto sociedad y cultura porque ehm **claro** no tienen pasaporte europeo ni quieren quedarse vivir y trabajar con lo que yo creo que si tienen quedarse vivir y trabajar en Holanda **deben conocer** las leyes de Holanda he por eh **por lógica** no sé si es así pero yo pienso por lógica deberán saber cuáles son sus derechos y obligaciones y como es la cultura/// no lo sé’. Entonces motiva su respuesta, y además usa construcciones atenuantes de manera que justifica su respuesta cuando no sea correcta (‘lo que yo creo’, ‘no sé si es así pero yo pienso’, ‘no lo sé’). Aunque los holandeses no conocen la respuesta correcta., EV los usa como fuente (60). Después deduce la respuesta en base a España; ya que es más difícil en España trabajar al mismo tiempo que estudia, el porcentaje debe ser bastante alto de manera que elige el número promedio (65). Así pues, también motiva su respuesta a los holandeses.

- EU2: No sabemos
 60 EV: Peroo conocéis a muchos amigos que trabajan y que estudian
 EU2: Eh sí
 EU1: Pero [como] pueden saber esto
 EV: [Pero no todos?]
 EU2: [Eh n]o sé
 65 EV: [Esto eh] Esto es un encuesta que han hecho pero creo que es cuarenta por ciento porque es más fácil en Holanda trabajar y estudiar al mismo tiempo en España no es posible es muy difícil estudiar y trabajar al mismo tiempo no hay trabajos en España de c-de eh que te permiten estudiar y trabajar / los trabajos en España son mínimo de ocho horas al día entonces es imposible ir y estudiar y hay muy pocos trabajos en Telepizza (risa) tu puedes trabajar pero nn hay pocos trabajos y yo creo que en Holanda es más fácil no?

Fragmento 19. Exposición de motivos.

Y de manera parecida decide su respuesta para la mochila en el asta; debe tener un valor simbólico y por tanto sería una fiesta. Aunque la respuesta es errónea, si aplicó su razonamiento para decidirse. Además, los holandeses aplican la CCI para explicarse a EV la respuesta correcta. Aunque la hablante nativa informa por la respuesta correcta, no pide más profundización ya que los holandeses se encargan de propia incitativa explicársela.

Los holandeses muestran una actitud parecida a EV, pero expresan más dudas en conexión a la respuesta final. De los holandeses vemos que EU2 parece más seguro de su respuesta que

EU1. Cuando EU1 no sabe la respuesta a la identificación de los tres personajes españoles (26), deduce que EU2 debe tener razón porque sí reconoce las cejas de Zapatero (fragmento 20).

- 25 EU2: Sí (risa) Dyan tu sabes?
 EU1: Eeh no estoy seguro a
 EV: No estás
 EU2: Sí pero yo estoy seguro sí el A es Franco B es Zapatero y C es Juan Carlos
 EV: Dyan tú qué piensas?
- 30 EU1: Eeh estoy de acuerdo pero no sabía dos y tres pero eh crea que eeh Zapataro tiene las ojos conocidos o algo así (risa)
 EV: Sí (risa) las cejas

Fragmento 20. Razonamiento de la respuesta.

En el caso de las hogueras ambos participantes no tienen ni idea cual será la respuesta, y por lo tanto expresan sus dudas (83, 87) y aplican construcciones atenuantes (82, 85) (fragmento 21). Constatamos de nuevo una actitud crítica cuando EV pide profundización en la motivación de los participantes (84, 88). Aunque EU1 no sabe la respuesta, deduce lógicamente que al llevar ropa corta, que se celebra la llegada del verano. De esta manera, razona que la respuesta debería ser B.

- EU2: Eeh Dyan *creo que* es A
 EU1: Yy creo que es no sé A o B pero// *no tengo ni idea* (risa)
 EV: (risa) Por qué piensas que es A Jan-Willem
- 85 EU2: Eh porque eh *pienso que* he oído eh algo de esto
 EV: Quien yo o tú
 EU2: Eeh yo yo he oído algo de esto pero *no soy seguro*
 EV: Yy Dian porque tienes dudas?
 EU1: Eh no sé eh hm
- 90 EV: Bueno vuestra respuesta final cual es?
 EU1: Eh B? (risa)
 EV: (risa)
 EU1: Hace muy frio en eh el verano eh invierno?
 EV: No en invierno sí pero en verano hace mucho calor
- 95 EU1: Porque se llevan ropa corta
 EV: Sí
 EU1: Hm por eso que es B
 EV: Hm decididos
 EU2: Sí lo veo B entonces
- 100 EU1: Sí
 EV: Respuesta final?
 EU2: Sí
 EV: BRAVOOO (risa)
 EU1: Yee

Fragmento 21. Razonamiento de la respuesta.

Entonces vemos que los holandeses también optan por una actitud crítica, pero sobre todo expresan más dudas que EV. Las dudas que expresa EV representan expresiones menos fuertes que sirven atenuarse el enunciado. Mientras que los participantes holandeses explícitamente expresan que no tienen ni idea o que no están seguros.

¿CÓMO SE NEGOCIAN LOS TEMAS?

Como ya destacamos, el tema sigue un orden preestablecido. Por lo tanto, el intercambio del tema ocurre de forma voluntaria y no hay mucha negociación en cuanto al cambio. Sin embargo dentro de la conversación sí se presenta un modelo. Para introducir el tema notamos dos opciones: el tema parece cerrado y se empieza la pregunta, o se pregunta a quién le toca (49, 78, 115).

En relación con el tema notamos un fenómeno que regresa; la explicación de EV (15, 65, 109, 111, 113, 155). Después de negociar la respuesta a la pregunta la hablante nativa da una explicación a los participantes holandeses. En general esta explicación es cultural, ya que EV sabe relacionar los temas también a su propia cultura. En el caso que los holandeses ya conocen la respuesta o el fenómeno cultural no hace falta explicárselo. Este caso es el de rey; EU2 ya sabe quiénes son las personas políticas, y por lo tanto EV no tiene que aclarar más. Esto da espacio para tratarse del subtema de la edad del Rey. Los participantes negocian este tema a través de unas preguntas y respuestas que revelan diferentes posiciones frente la cuestión. Pero esto es un caso único y en general las descripciones de EV son seguidas por confirmaciones de los holandeses que dan paso al otro tema.

Al final llegamos al cierre del tema, que termina con la adjudicación del punto. En estos casos EV pide el punto, o lo reparte a los holandeses (3, 15, 33, 73, 115). Después del reparto del punto en general sigue la pregunta a quién le toca (78, 115) o terminan con una confirmación como ‘sí’ o ‘vale’ (tabla 26). Esta confirmación indica el cierre del tema, después de las descripciones mencionadas en el apartado anterior. Por lo tanto, falta una confirmación después del reparto del punto en la parte sobre los políticos; los participantes ya conocen al fenómeno, de manera que falta una descripción cultural. Así pues, pasan al subtema que termina en desacuerdo, pero no obstante sí se confirman las opiniones expresadas (47, 48).

Turno de habla	Participante	Enunciado
4	EU2	Ehm sí
5	EV	Vale
19	EV	Vale
76	EV	Vale
77	EU1	Vale
114	EU2	Vale
163	EV	Vale vale curioso

Tabla 26. Confirmación.

¿CUÁNTO TIEMPO SE DEDICA A CADA TEMA?

Entre los temas hay uno que se distingue con respeto al tiempo que recibe; el tema de tradiciones. Es el tema más tratado de todos (tabla 28) que recibe el mayor tiempo (6.49 minutos, tabla 27). EV contribuye en gran parte a esto, expresando 608 palabras frente a las 45 y 39 de los participantes holandeses (respectivamente 13,5 y 15,6 veces mayor). Esto se debe a las grandes descripciones de EV que ocupan en total 468 palabras (turno de habla 109: 282, 111: 98, 113: 88). Entonces esto significa que del total de palabras que se dedica a este

tema, EV dedica más que la mitad a una descripción cultural. Cuando consideramos el resto de los temas vemos que la hablante nativa produce por lo menos más que el doble de palabras que los participantes holandeses.

Tema	Inicio	Fin	Tiempo total
'Inburgering'	2:42	5:08	2.36
Política	5:35	8:19	2.44
Estudiantes y trabajo	8:32	11:08	3.36
Tradiciones	12:05	18:54	6.49
'Afstuderen'	19:12	23:35	4.23

Tabla 27. Tiempo dedicado por foto.

Tema	EU1	EU2	EV	Total
'Inburgering'	0	57	156	213
Política	32	26	135	193
Estudiantes y trabajo	64	14	163	241
Tradiciones	45	39	608	692
'Afstuderen'	52	68	291	411

Tabla 28. Palabras por persona por tema.

Sin embargo, esto no excluye a los participantes holandeses, quienes participan contribuyen palabras también. Puede ser que no se atrevan a hablar tanto, ya que saben que todavía no dominan la lengua en la misma medida que la hablante nativa. Esto suponemos debido a la cantidad de repeticiones (véase tabla 44) y también debido a la expresión de 'eh' o 'ehm' (2, 4, 8, 10, 12, 26, 30, 52, 58, 61, 64, 66, 68, 70, 74, 82, 85, 87, 89, 91, 93, 116, 118, 122, 130, 137, 146, 148, 150, 152, 156, 158, 160).

En contraste con la tarea anterior, presentamos también en esta parte los dos subtemas (tabla 29). Debido al hecho de que uno de los dos no se desarrolla de manera natural del tema central lo consideramos. El primer caso sí conecta al tema central. La negociación ya parece cerrado, debido al reparto del punto (fragmento 22). Entonces, parece que se ofrece el momento en el que se puede cambiar de foto, pero EV elige ofrecer su opinión. Además, busca la confirmación de los holandeses explícitamente, de manera que se espera continuación de la interacción. No obstante, los holandeses no están de acuerdo, de manera que el debate se acaba después de poco tiempo. Ya que no hay más que conversar, se desplaza la interacción al otro tema.

Subtema	EU1	EU2	EV
La edad del Rey	8	9	49
Cambiar el turno de habla	1	0	51

Tabla 29. Palabras dedicadas a los subtemas

EV: Sí eh los pelos que hay encima de los ojos no las pestañas no directamente en las ojos sino encima/ tu puedes mover las cejas con la cara// hacia arriba o hacia abajo// esto si Zapatero se le conoce por las cejas BRAVO EQUIPO HOLANDÉS UN PUNTO!

EU2: (risa)

35 EU1: Yeee

EV: El rey tiene setenta año aunque al no parecer setenta años el c// parece tener setenta años o no qué pensáis?

EU1: Setenta?

- EV: Sí tiene setenta años
 EU2: Setenta/ hmm
 40 EU1: No [sé]
 EV: [El] rey tiene el rey tiene setenta años y en esta fotografía parece un poco más joven no
 EU2: Más joven XX oh no no creo que sea
 EV: Más joven
 EU1: No
 45 EV: No no?
 EU1: No parece más viejo
 EV: Sí bueno (risa)
 EU2: Sí (risa)
 EU1: Mi turno?

Fragmento 22 La edad del Rey.

El cambio de turno es un subtema que se desarrolla después de haber tratado el tema central (trabajar y estudiar). Primeramente hablan de la situación en España, y después lo consideran para Holanda y la situación personal. Después de cerrar el tema central (73-75, fragmento 17) EV decide explicar el funcionamiento del cambio de los turnos. No obstante, el subtema no tiene que ver nada con este tema. EV regresa al comienzo de esta parte en la que EU1 pregunta si es su turno (49). EV elogia a la interlocutora: ‘decir mi turno (mi turno es) está muy bien’, de manera que muestra un acuerdo (76). Después, introduce una oración coordinada consecutiva con ‘pero’, ofreciendo otra opción. Termina su enunciado con ‘vale’ para controlar si EU1 está de acuerdo. De esta manera, muestra su voluntad a la otra participante para mostrar solidaridad. No sabemos exactamente qué es la motivación de EV para explicarlo, pero pensamos que opta por su rol de profesora ya que ofrece una explicación específica de la lengua. No obstante, también manifiesta su CCI ya que ofrece su explicación de manera estratégica para no ofender a EU1.

¿CÓMO SE REVELA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL?

En esta tarea la CCI está facilitada por el hecho que existe una interacción de temas españoles y holandeses. De esta manera, el orden preestablecido contribuye al desarrollo de la interacción. Se trata la interacción de manera cooperativa, porque se dividen los turnos de habla de manera igual. Además, pensamos que existe un consenso entre los participantes en cuanto al cierre del tema ya que no ocurren obstrucciones cuando se lo cierre. Esto interpretamos también como una manifestación de la CCI ya que se intuye los interlocutores. Sin embargo, los temas han sido preestablecidos, de manera que podemos cuestionar la presencia de CCI en la decisión del tema. Observamos que los participantes dedican el mayor tiempo al tema de tradiciones. Debido a las descripciones culturales de EV los participantes holandeses adquieren más conocimientos culturales, así contribuyendo a la CCI de los participantes.

No obstante, si hemos observado dos subtemas, de manera que buscamos presencia de CCI en éstos. Ambos son iniciados por la hablante nativa, pero solamente uno de los dos tiene que ver con el tema actual. El segundo, la explicación de tocarse el turno, revela claramente de qué manera se trata de manejar las relaciones entre los participantes. Cuando EV explica cómo se debe expresarse un cambio de turno enfatiza su rol de profesora y sus conocimientos como hablante nativa. Para no perturbar la relación entre ellos, EV aplica varias estrategias corteses para mostrar su solidaridad con la otra participante. En el otro caso, trata un desacuerdo en

cuanto al tema de la edad del Rey: EV opina que éste parece más joven en la foto, mientras que los holandeses opinan el contrario. EV anticipa la situación de manera deportiva; pregunta confirmación del hecho que no están de acuerdo '¿No no?' y dice 'Sí bueno'. Reafirma así su opinión y muestra que está abierta para otras opiniones, para mostrar su voluntad. Entonces en ambos casos EV manifiesta su CCI, aplicando estrategias para reforzar la solidaridad en la relación interpersonal.

Un matiz que está presente en esta tarea es la deducción lógica; en base a razonamiento se trata de deducir la respuesta correcta. Entonces, si no existen conocimientos culturales tratan de usar la interacción para descubrirla (a través de preguntas, resúmenes de lo dicho o constatando hechos en la foto/del tema). Se revela el desarrollo la CCI en el hecho que profundizan en el tema naturalmente, a través de la interacción.

ANÁLISIS DE ROLES

Llegamos a la parte donde analizamos los papeles de los participantes en la interacción. Consideramos qué tipo de relación hay, si hay alguien dominante que dirige la conversación y de qué forma contribuyen los participantes a la interacción. Al final tratamos de constatar una presencia de actos fáticos en nuestro corpus también, para ver si los participantes estimulan la interacción.

¿HAY ALGUIEN QUE DOMINA LA CONVERSACIÓN?

Palabras por persona	EU1	EU2	EV
Total de palabras usadas	207	225	1467
Total de turnos de habla	42	48	73

Tabla 30. Total de palabras expresadas y los turnos de habla por persona.¹³

Si contamos las palabras expresadas por persona, deducimos que EV expresa la mayoría de las palabras, de manera que es la hablante más dominante (tabla 30). Esto se debe entre otras cosas al hecho que ella hace varias descripciones y da explicaciones culturales que profundizan en el tema (15, 65, 109, 111, 113, 155). En estos momentos EV relaciona su cultura al tema actual o explica la motivación para la respuesta. De esta manera, ofrece nuevos conocimientos a los participantes holandeses. Aparte de esto termina estas descripciones con una pregunta; pide confirmación con ‘¿vale?’ (109, 111, 113) o pregunta sobre la situación holandesa (65, 155). Solamente en el caso de la primera explicación pide algo diferente: el punto.

Existen más momentos en los que la participante nativa dirige la conversación; hace varias preguntas en las que piden opiniones de los hablantes holandeses (tabla 31) o se informa por la situación personal/holandesa (tabla 32). Con estas preguntas EV da dirección a la conversación, ya que explícitamente pide una acción de los holandeses; una reacción a la pregunta que pide información concreta.

Turno de habla	Participante	Enunciado
29	EV	Dyan tú qué piensas?
36	EV	El rey tiene setenta año aunque al no parecer setenta años el c- parece tener setenta años o no qué pensáis?
41	EV	[El] rey tiene el rey tiene setenta años y en este fotografía parece un poco más joven no

Tabla 31. Preguntas que piden una opinión.

Turno de habla	Enunciado
65	Tu puedes trabajar pero nn hay pocos trabajos y yo creo que en Holanda es más fácil no?
69	Ah qué bien en España esto no existe es

¹³ Las palabras contadas aquí representan las palabras expresadas por persona; expresiones y palabras incompletas contamos también, pero dejamos las palabras que no podíamos transcribir en palabras existentes.

	imposible vosotros trabajáis Jan-Willem? O estudiéis sólo?
155	Bien y vosotros también habéis hecho lo mismo/ en vuestra casa?

Tabla 32. Preguntas que informan a la situación personal/holandesa.

¿DE QUÉ FORMA CONTRIBUYE LA HABLANTE NATIVA A LA COMUNICACIÓN?

La hablante nativa aplica de nuevo varias veces el chat para explicarse o aclararse. Resumimos qué palabras ofrece a los participantes holandeses, y después hablamos de su significado para la interacción (tabla 33).

Turno de habla	Participante	Chat
53	EV	Por ciento
65	EV	8h/por día Telepizza
76	EV	Me toca, te toca
109	EV	San Juan, la Noche de San Juan 300.000 Saltar tres olas
110	EV	Purificación a través del agua
111	EV	Juan bautizó a Jesús
140	EV	Solo un estudiante
154	EV	Asta, de la bandera

Tabla 33. Uso del chat

Las palabras descritas en los turnos de habla 65, 109, 110, 111 apoyan la descripción. Pensamos esto, porque EV nombra estas palabras también en su relato, de manera que asegura que acentúa estas palabras. No aclara realmente su historia con estas palabras, porque aparte de la repetición no añade una explicación escrita. Entonces, parece que trata de reforzar su descripción para captar sus oyentes. Además, se presentan unas palabras que EV quiere enseñar a los holandeses. EV usa el chat para aclarar 'por ciento' (53). En el turno de habla 76 enseña una expresión para cambiar el turno de habla, ya que EU1 usó una forma menos común (49: mi turno). Y finalmente la asta (154) también sirve para enseñar una palabra a los holandeses. Con estas palabras ayuda al desarrollo de la interacción porque enseña nuevos conocimientos. Solamente en el turno de habla 140, EV usa el chat para explicarse, ya que los participantes no la entienden bien. Entonces, lo escribe para indicar qué quiere transmitir, evitando un malentendido.

Además, EV adopta su rol del profesor, cuando trata de enseñar a los holandeses varias cosas: les enseña palabras nuevas y explica rasgos culturales. Enseña, aparte de las palabras ya mencionadas en el chat también otras (31, 33: cejas y 331: el instituto) a los holandeses. También explica de forma amplia los temas que tratan, para fundamentar la respuesta. En el turno de habla 13/15 explica que en España no hacen ningún examen para entrar al país. Ya apuntamos que en cuanto al tema de las hogueras, EV dedica una descripción bastante amplia a este tema (109, 111, 113). En relación con los temas holandeses, no añade mucho pero sí conecta la información una vez a España. Explica la situación para los estudiantes en España, indicando que hay poco tiempo para realizar un trabajo (65), pero aparte de esta explicación no profundiza tanto en los otros temas holandeses.

Además, EV hace preguntas para estimular la interacción (tabla 34). Hace preguntas que favorecen el desarrollo de la interacción (90, 101). Pide profundizaciones de rasgos culturales en Holanda cuando hablan de España (65, 129). Además, pide opiniones de los participantes (29, 36, 41) y pide profundización en sus opiniones (84, 88). Informa por las situaciones personales de los participantes (60, 69, 155). Las últimas preguntas que se presentan buscan clarificación de lo dicho, de manera que se evita posibles malentendidos (45, 86).

Turno de habla	Participante	Enunciado
29	EV	Dyan tú qué piensas?
36	EV	El rey tiene setenta año aunque al no parecer setenta años el c/// parece tener setenta años o no qué pensáis?
41		[El] rey tiene el rey tiene setenta años y en este fotografía parece un poco más joven no
45	EV	No no?
60	EV	Peroo conocéis a muchos amigos que trabajan y que estudian
65		(...) los trabajos en España son mínimo de ocho horas al día entonces es imposible ir y estudiar y hay muy pocos trabajos en Telepizza (risa) tu puedes trabajar pero nn hay pocos trabajos y yo creo que en Holanda es más fácil no?
69		Ah qué bien en España esto no existe es imposible vosotros trabajáis Jan-Willem? O estudiéis sólo?
84	EV	Por qué piensas que es A Jan-Willem
86	EV	Quien yo o tú
88	EV	Yy Dian porque tienes dudas
90	EV	Bueno vuestra respuesta final cual es?
101		Respuesta final?
129		Ah noooo jolines qué es?
155		Claro en la ventana o el balcón pero no tenemos el asta se llama el asta/ de la bandera entonces por esto estoy un poco impresionada no sabía ah pues muy bien y vosotros también habéis hecho lo mismo/ en vuestra casa?

Tabla 34. Preguntas.

Asimismo, EV pide confirmación de los participantes holandeses, preguntando ‘vale’ de manera que puede constatar si han entendido el contenido del mensaje (tabla 35). Además, usa la palabra para confirmar lo expresado, cerrando lo anterior para continuar la interacción. Entonces, aplica la palabra como estimulación, para controlar la participación de los hablantes holandeses y para avanzar el tema.

Turno de habla	Enunciado
1	Vale pues bien continuamos (...)
5	Vale
19	Vale
76	Gracias! Vale (...)
	(...) es tu turno o es mi turno vale
81	Vale a ver (...)
109	(...) purificación// a través del agua con el agua// vale?
111	(...) importante es el mar// vale?
113	(...) tener algo religioso vale?

117	Vale
141	(...) ah [vale] vamos
161	Vale
163	Vale vale curioso

Tabla 35. El uso de vale.

Además estimula la interacción a través de actos fácticos que animan los participantes holandeses (véase también la tabla 39). Expresa varias veces ‘bravo’, animando a estos participantes por su respuesta correcta o expresando su propio entusiasmo (3, 33, 103). Profundizamos en estas acciones en la pregunta final de esta parte.

¿Y EL NO NATIVO?

Los holandeses participan de manera diferente que la hablante nativa, ya que el dominio de la lengua no es igualitario. Esto no significa que no se expresan enunciados que contribuyen a la interacción (tabla 36). Por ejemplo, los holandeses muestran actos solidarios entre ellos en el caso que EV opina otra cosa sobre la edad del Rey (fragmento 22, 36). En este caso los participantes holandeses optan por la misma opinión, de manera que pueden tomar una posición frente a EV. Además, muestran solidaridad entre ellos ofreciéndose ayuda al otro. Otra manifestación se ofrece cuando EU1 ofrece EU2 la palabra ‘instituto’ (133) . EU2 también muestra solidaridad con EU1 cuando pregunta su opinión para incluirla (25). Una situación igual ocurre cuando expresa a EU2 su presunción (82). Además, habla por los dos con la forma ‘nosotros’ (8, 59). Observamos que EU2 parece aplicar unas estrategias que incluyen a la otra participante holandesa, ya que expresa menos palabras.

Turno de habla	Participante	Enunciado
8	EU2	Eh ehm no estamos seguro pero creemos que es A o B
25	EU2	(...) Dyan tu sabes?
59	EU2	No sabemos
82	EU2	Eeh Dyan creo que es A
133	EU1	El instituto?

Tabla 36. Actos solidarios.

Además podemos constatar que los holandeses reafirman EV cuando la hablante busca confirmación o cuando hace una pregunta retórica (la cual no requiere una confirmación). Para confirmar esta participante aplican ‘vale’ pero también usan ‘sí’ (tabla 37). Muestran así que participan, reafirmando que se lo ha escuchado o entendido. También muestran solidaridad con EV cuando la confirman, de manera que ilustran su voluntad de cooperar en la interacción. Asimismo prueban su acuerdo de lo dicho anteriormente, estimulando así la interacción.

Turno de habla	Participante	Enunciado
4	EU2	Ehm sí
10	EU2	Vale eh ok ok bravo
12	EU2	Eh sí
25	EU2	Sí (...)
48	EU2	Sí
67	EU1	Sí y además (...)

74	EU1	Eh sí (risa) vale
75	EU2	Sí (risa) bravo
79	EU1	Sí
110	EU2	Vale
114	EU2	Vale
120	EU2	Sí
122	EU2	Eh sí

Tabla 37. Confirmación positiva.

Además podemos constatar la presencia de ‘bravo’ unas veces (10, 74); un acto que anima a la participante nativa por haber elegido la respuesta correcta. Entonces parece que los holandeses adoptan un enunciado igualmente expresado por EV cuando los participantes holandeses eligen la respuesta correcta (33, 103). Por tanto, pensamos que la relación está acercándose hacia una más simétrica. Es decir, debido a la situación parecida aplican la misma expresión, por tanto los roles se transforman a la inversa; los holandeses tienen esta vez los conocimientos.

Aparte de estas expresiones los holandeses también presentan unas preguntas para estimular la interacción (tabla 38). Unas de las preguntas piden aclaración (14, 37, 62, 93) o buscan confirmación (25, 49, 131, 138). De esta manera, buscan una reacción para que se continúe la interacción. De esta manera, los hablantes no nativos también contribuyen a la interacción, pero de modo menos activo que la hablante nativa.

Turno de habla	Participante	Enunciado
14	EU2	Ningún?
25	EU2	Sí (risa) Dyan tu sabes?
37	EU1	Setenta?
49	EU1	Mi turno?
62	EU1	Pero [como] pueden saber esto
93	EU1	Hace muy frio en eh el verano eh invierno?
131	EU1	El instituto?
135	EU1	Qué lo dices?
138	EU2	Solo uno?

Tabla 38. Preguntas.

¿APARECEN EXPRESIONES FÁTICAS DE SOLIDARIDAD PARA FOMENTAR RELACIONES SIMÉTRICAS?

Entre las expresiones que contribuyen a la interacción encontramos varias expresiones fáticas, que deben fomentar relaciones más simétricas. Consideramos primeramente una de las acciones que nos llamaba la atención; el uso de ‘bravo’ (tabla 39). Este acto anima a los participantes, porque marca el entusiasmo del hablante por la expresión anterior del oyente. En nuestra grabación esta expresión refiere a la respuesta (correcta) de la pregunta. Pensamos

que se la usan para estimular la interacción. EU1 no expresa ‘bravo’, pero sí expresa un acto fático parecido: ‘yeee’ (35, 104). Además, confirma la respuesta correcta en el caso del turno de habla 74: ‘eh sí (risa) vale’. Entonces, a través de la risa se muestra la connotación positiva, y al confirmar la hablante nativa se refuerza la relación interpersonal.

Turno de habla	Participante	Enunciado
3	EV	B y yo he dicho bravo (...)
10	EU2	Vale eh ok ok bravo
33	EV	(...) BRAVO EQUIPO HOLANDES UN PUNTO!
35	EU1	Yeee
75	EU2	Sí (risa) bravo
103	EV	BRAVOOO
104	EU1	Yeee

Tabla 39. Estímulos.

Otras estimulaciones que encontramos en nuestra transcripción son el agradecimiento (tabla 40), y el uso de ‘bien’ (tabla 41). Nos llamó la atención que EV es la única persona que agradece cuando recibe un punto. Esto puede ser porque ella es más consciente de su posición elevada en la relación, como hablante nativa y profesora. Esto lo hemos comprobado también por la aceptación de correcciones en la primera tarea. Entonces por el uso de agradecer, enfatiza su gratitud y adopta una actitud más humilde. Si consideramos la lengua española, podemos notar una ausencia del agradecimiento, el cual es normal en actos que van por descontado (Haverkate, 2004: 61). Así que podemos constatar un esfuerzo para crear una relación simétrica. Además, EV manifiesta su CCI en el hecho que aplica un acto que es más común en la lengua holandesa. El uso de ‘bien’ también estimula a los participantes, en el sentido que pueden continuarse. Cuando la hablante nativa enseña a los participantes holandeses la manera en la que los españoles cambian de turno aplica varias expresiones fáticas, ya que se eleva como profesora trata de bajar a su nivel (tabla 41). Entonces elogia primeramente la expresión anterior, que se entiende pero que no es la norma. Después, dice que hay otra posibilidad, atenuando la expresión con ‘pero’, usando una frase coordinada concesiva. Además la refuerza con el uso de ‘a veces’, que mitiga la frecuencia de la expresión que ofrece. Entonces, aplica varias estrategias atenuantes para enseñar una nueva expresión a los participantes.

Turno de habla	Participante	Enunciado
11	EV	GRACIAS!
17	EV	Gra-
76	EV	Gracias

Tabla 40. El agradecimiento.

Turno de habla	Participante	Enunciado
69	EV	Ah qué bien
75	EV	Otra cosa que querría explicaros cuando hay otra posibilidad para decir mi turno mi turno es está <i>muy bien pero a veces</i> también puedes decir me toca

156	EV	no sabía ah pues muy bien y vosotros también habéis hecho lo mismo/ en vuestra casa
-----	----	---

Tabla 41. El uso de 'bien'.

También hemos encontrado diferentes actos emotivos dentro de la interacción (tabla 42). Estos actos representan también solidaridad con los otros participantes, mostrando la actitud hacia la interacción actual. Las primeras dos ocurren en el mismo grupo de turnos de habla (fragmento 15). Cuando se presenta la foto de los políticos EU1 expresa un sentimiento de duda (21). EV también expresa un equivalente en español ('uy') para expresar el mismo sentimiento. Otra expresión parecida es la del turno de habla 104. Sin embargo, esta vez expresa más bien satisfacción en vez de duda. El siguiente caso es el de EV quien usa 'pffs' para expresar desafío. Esta participante refuerza este sentimiento cuando expresa su incredulidad en la parte siguiente. Los siguientes dos (123, 127) son ejemplos de expresiones que expresan solidaridad con la participante nativa, que ha respondido la pregunta de manera incorrecta. EV ya ha indicado que no sabe la respuesta, entonces eligen implicar que ha respondido de manera incorrecta al decir 'qué pena'. Es decir, no dicen 'no, no es correcto'. Entonces, se refuerzan así la relación interpersonal para acercarse a EV. Por lo tanto, EV muestra su implicación con este hecho cuando refuerza este sentimiento de frustración. En el último ejemplo enfatiza el 'no' cuando alarga su sonido y aplica 'jolín' también para mostrar que está comprometida a la interacción.

Turno de habla	Participante	Enunciado
21	EU1	Oh oh jee
22	EV	Uy
104	EU1	Yeee
123	EV	<i>Pffs</i> cómo voy a saber yo esto? (risa) (...)
127	EU1	Quee pena
128	EU2	Quee penaa
129	EV	<i>Ah noooo jolines</i> qué es?

Tabla 42. Actos emotivos.

Además encontramos varios momentos de risa, en los cuales había por lo menos uno participante que se reía (tabla 43). Estas ocasiones ejemplifican momentos en los que los participantes muestran solidaridad entre ellos para reforzar la relación interpersonal. En unos casos se ríen para ofrecer connotaciones positivas a la situación (47/48, 123-125), las otras situaciones reafirman la situación (74-75, 103-105) o buscan confirmación (24-25, 83-84, 78-80). En el caso del ritual de San Juan se presenta una broma. EV ofrece una observación lista, la cual los holandeses reafirman con su risa para mostrar solidaridad. Entonces observamos que todos los casos muestran solidaridad, de manera que se refuerza la relación (consúltese también los fragmentos 17, 21 y 22).

Turno de habla	Participante	Enunciado ¹⁴
24	EU1	(risa)
25	EU2	Sí (risa) Dyan tú sabes?
47	EV	Sí bueno (risa)
48	EU2	Sí (risa)

¹⁴ Mencionamos el enunciado que hay en torno de la risa. Si no existe uno, ponemos '- ' para la risa.

74	EU1	Eh sí (risa) vale
75	EU2	Sí (risa) bravo
78	EV	Pues a quien le toca eehm Jan-Willem o a Dyan o no a mi (risa)
79	EU1	Sí (risa)
80	EU2	(risa)
83	EU1	Yy creo que es no sé A o B pero no tengo ni idea (risa)
84	EV	(risa) Por qué piensas que es A Jan-Willem
91	EU1	Eh B? (risa)
92	EV	(risa)
103	EV	BRAVOOO (risa)
104	EU1	Yee
105	EU2	(risa)
106	EV	Bien no nos quemamos los árboles después de las fiestas navideñas porque nuestros árboles de navidad son de plástico
107	EU1	(risa)
108	EU2	(risa)
123	EV	Pffs cómo voy a saber yo esto? (risa) Eh sí veo estas imágenes por la calle que pienso que ha pasado puess es una fiesta?
124	EU2	(risa)
125	EU1	No ha oído (risa) no te he oído

Tabla 43. Grupos de risa.

Además hemos encontrado varias repeticiones dentro de nuestros datos (tabla 44). La repetición confirma lo expresado por el hablante, de manera que expresa solidaridad. Vemos que la mayoría es expresada por EU2, el hablante más activo de los dos holandeses. Ambos participantes repiten en todos los casos a EV, enfatizando lo dicho por ella. Entonces, muestran solidaridad al mostrar que se han dado cuenta de su enunciado. Unos veces representan a una repetición interrogativa, de manera que refuerza también determinado estado emocional. En el primer caso, EU2 expresa incredulidad (14), ya que en Holanda se presenta una examen obligatoria. El segundo caso (37), ejemplifica que EU1 considera lo dicho por EV (que el Rey tiene setenta años, fragmento 15).

Turno de habla	Participante	Enunciado
14	EU2	Ningún?
32	EU1	Cejas
37	EU1	Setenta?
39	EU2	Setenta/ hmm
42	EU2	Más joven (...)
70	EU2	No eh no trabajo solo estudio
77	EU1	Vale

110	EU2	Vale
114	EU2	Vale
133	EU2	Sí el instituto

Tabla 44. Repetición.

¿CÓMO SE REVELA LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ROLES DENTRO DE LA COMUNICACIÓN?

De varios aspectos deducimos EV como hablante más dominante de los participantes: expresa la mayor cantidad de palabras, describe aspectos culturales que pertenecen al tema, aplica el chat para estimular la interacción y usa expresiones para estimular a los holandeses. EV nos llama la atención principalmente debido a su cantidad de palabras; habla seis veces más en comparación con los holandeses. Esto se debe también a su participación activa; expresa varios enunciados para estimular a los holandeses ('vale', 'bien'). Es la única que agradece y explica varias cosas para que siga evolucionando la interacción. Sin embargo, los participantes holandeses también contribuyen a la interacción; muestran actos solidarios entre ellos. Buscan por ejemplo confirmación del otro para reforzar la relación entre ellos, y se sitúan al mismo nivel de la hablante nativa. Parece que todavía existe una relación jerárquica, pero esto no es totalmente el caso. Los participantes también comunican como grupo, estimulando al otro a través de expresiones como 'bravo'. Debido al hecho de que todos expresan estos enunciados, implican una relación más equilibrada. Además aparecen varias ocasiones de risa común, con la cual se expresan solidaridad. De esta manera, se presenta una relación más equilibrada en comparación con la que se espera en basa a la fecha técnica, ya que todos los participantes se esfuerzan para mostrar solidaridad.

ANÁLISIS DE CORTESÍA

Ahora bien presentamos el tercer enfoque de nuestro análisis: la cortesía. Investigamos en esta parte la manera en la que los participantes reaccionan los ACIs, y si se aplican la cortesía para resolver la situación. De esta manera podemos deducir si existe una presencia de competencias interculturales a nivel pragmático. Ya que no hemos observado casos de corrección en esta tarea, solamente investigamos cómo se reacciona al desacuerdo.

¿CÓMO SE REACCIONA AL DESACUERDO?

En cuanto al desacuerdo hemos constatado un desacuerdo ligera, en el cual existe una diferencia de opiniones. Se trata el tema de los políticos conocidos españoles (fragmento 23); EV opina el presidente no parece tener setenta años (36). EU1 repite la edad de manera interrogativa, EV la repite y después EU2 también la repite. Parece que los holandeses deben considerarse este hecho. En el turno de habla siguiente EU1 expresa sus dudas; ‘no sé’ (40). Parece que EV piensa que no han entendido su enunciado, porque repite el contenido de nuevo (41). Es después de este momento que uno de los participantes holandeses responde a la pregunta, expresando desacuerdo (42). Parece que EV no puede entenderlo (43), porque ofrece una repetición que nos parece bastante innecesario, ya que se lo dijo dos veces antes. Después de este enunciado EU1 reafirma lo dicho por EU2, repitiendo ‘no’ también. EV parece bastante sorprendida porque pregunta ‘no no?’ (45), como sea si hubiera sido error. EU1 responde claramente que no parece más viejo (46) y al final EV acepta el hecho (43: ‘sí bueno’). Se suaviza el desacuerdo cuando EU2 muestra solidaridad con EV al reírse.

- EV: El rey tiene setenta año aunque al no parecer setenta años el c/// parece tener setenta años o no qué pensáis?
 EU1: Setenta?
 EV: Sí tiene setenta años
 EU2: Setenta/ hmm
 40 EU1: No [sé]
 EV: [El] rey tiene el rey tiene setenta años y en este fotografía parece un poco más joven no
 EU2: Más joven XX oh no no creo que sea
 EV: Más joven
 EU1: No
 45 EV: No no?
 EU1: No parece más viejo
 EV: Sí bueno (risa)
 EU2: Sí (risa)

Fragmento 23. Caso de desacuerdo.

Entonces vemos que los participantes holandeses eligen las necesidades de su propia imagen sobre la de EV (quien busca confirmación). Pensamos que esto se debe en parte también al elemento competitivo de la tarea: los participantes se encuentran en un concurso cultural. No obstante, nadie busca un conflicto y EV evita una situación parecida cuando acepta la opinión de los holandeses. EU2 repara la situación cuando se ríe con EV de manera que muestra solidaridad. De esta manera, muestra su voluntad de contribuir a la interacción y se permite continuarla.

CÓMO SE REACCIONAN A LOS ACIS?

La gran ausencia de un ACI que amenaza la interacción nos hace suponer que existe un equilibrio entre los participantes. Entonces se implica así la presencia de CCI ya que mantienen esta atmosfera aunque los participantes se encuentran en un atmósfera competitiva. Además, debido al hecho de que todos los participantes interactúan en base voluntaria, resulta en una interacción más estable. EV acepta la opinión de los holandeses aunque parece que no se lo entiende. Consideramos la risa común al final como una marca de voluntad, de manera que se nota el hecho y se lo acepta.

3.3 COMPARACIÓN DE LAS TAREAS

Ahora bien hemos llegado a la comparación de las tareas. En esta parte tratamos de ver cómo los participantes han desarrollado su CCI, y de qué forma se manifiestan sus competencias en las tareas. Seguimos otra vez los campos establecidos para nuestro análisis, dirigiéndonos a los temas, los roles y la cortesía. La comparación en estos tres campos debe facilitar la comparación final con el grupo de control, que presentamos a continuación en los resultados.

TEMAS

Cuando comparamos la primera tarea y la última observamos algunas diferencias. Primeramente hay una diferencia en relación con la introducción de los temas. En la primera tarea EV cambió de foto con el uso del verbo ‘pasar’ y ‘vamos a ver’. En la tarea final se presenta otra construcción; ‘te toca a ti’. Además, se reparten más las introducciones entre los participantes en la tarea final. En la primera tarea la hablante nativa es la única que introduce los temas, mientras que al final se intercambian las introducciones entre ellos. Vemos, por tanto, que los participantes son capaces de dirigir la interacción de manera cooperativa para mejorar la división comunicativa.

Vemos un crecimiento de la CCI cuando observamos los matices; los participantes holandeses recurren menos a su propia cultura y saben razonar desde conocimientos lógicos. Así, muestran que saben separarse de su propia cultura para considerar otra. Además disminuye la influencia de palabras de significado doble. Vemos que éstas que se consideran en base al razonamiento, de manera que se saben distinguir fenómenos culturales.

En la primera tarea se tratan cuatro temas (dentro de éstos cada uno presenta un subtema). Por el contrario, la última tarea presenta cinco temas (con dos subtemas). Nos dirigimos primeramente a los temas centrales, ya que los subtemas resultan del desarrollo de la interacción. Se presenta un aumento en la cantidad de temas centrales, lo cual implica que se necesita menos tiempo por foto para llegar a una respuesta concluyente. De esta manera, constatamos un crecimiento de la CCI, ya que se ha aumentado su comprensión de otros fenómenos culturales. Además, observamos que los participantes holandeses saben elaborar más sus propios temas culturales en la última tarea. En la primera tarea esta tendencia está presente también, pero menos fuerte que ahora ya que se presentan más temas. Pensamos que esto se debe al hecho de que las participantes dedican más tiempo a estos temas para que la participante nativa pueda conocer a entender mejor la cultura holandesa. Esto se debe parcialmente también a EV, quien pide profundizaciones en la experiencia personal o cultural de los holandeses. Entonces, la preferencia de los temas holandeses se ve influido en parte por la hablante nativa también. En cuanto a los subtemas vemos que existe un desplazamiento; los subtemas de la primera tarea profundizan en un fenómeno cultural y experiencias personales, mientras que la última presenta un subtema dedicado a una opinión y una explicación gramatical. Por lo tanto, en vez de profundizar en algo, los últimos aclaran algo para estimular la interacción. Con el último caso, EV enseña a los holandeses una construcción típicamente español que estimula la interacción. De esta manera, vemos la manifestación de CCI en la participante nativa.

La participación de la hablante nativa contribuye a la elaboración de los temas. Vemos que se negocia el tema a través de preguntas sobre el fenómeno, tanto en la primera tarea donde no se presentan preguntas preestablecidas como en la última. Además, los participantes holandeses piden más profundización en el tema cultural en la última tarea. En la primera casi

no pidieron profundización en la descripción cultural, mientras que en la última se formulan varias peticiones. EV pide también profundización y hace preguntas de manera que estimula a la participación de los holandeses. Los holandeses responden a las parejas adyacentes, y profundizan así en el tema, el cual se negocia a través de aseveraciones, información, y confirmaciones. Ahora bien se presenta una diferencia entre la primera tarea y la última; ambas presentan una descripción cultural relacionado a los temas, pero en la última tarea solamente se presenta cuando es necesario. Si los participantes ya lo conocen no se describe el fenómeno. Además, vemos que los holandeses tratan de deducir el tema en base a razonamiento cuando no conocen la respuesta correcta. Se revela el desarrollo de la CCI en el hecho que tratan de llegar a conocimientos culturales sin que permiten estancar la interacción; aplican constataciones y preguntas para descubrir la respuesta correcta.

Las constataciones hechas también se traducen a datos concretos: el promedio del tiempo total que se dedica por foto disminuye en la última tarea y por tanto aumenta la cantidad de temas (4.9 frente a 3.8). Suponemos que la CCI ha aumentado de tal manera que no se necesita tanto tiempo para explicarse (tabla 45 y 46). Observamos que cada participante disminuye su participación por tema, disminuyendo las palabras que expresan, de manera que las diferencias entre ellos también se disminuyen. La única excepción es el tema tradiciones, que recibe más tiempo que los temas en la primera tarea. Pero esto se debe a la participación activa de EV que habla ampliamente del tema mientras que los holandeses no dedican muchas palabras al fenómeno (tabla 46). Sin embargo, los otros temas han disminuido tanto en tiempo total, de manera que pensamos que se presenta una tendencia: en la última tarea negocian la información cultural de manera más eficaz sin perderse la profundidad.

Tarea 1	Tiempo			Palabras			
Tema	Inicio	Fin	Total	EU1	EU2	EV	Total
'Sinterklaas'	37:22	42:22	5.00	111	20	203	334
Las Tapas	42:23	46:25	4.02	31	56	266	354
La bici	46:28	51:51	5.33	157	77	324	558
El bar	51:52	57:18	5.26	40	74	430	544

Tabla 45. Especificación tarea 1.

Tarea 5	Tiempo			Palabras			
Tema	Inicio	Fin	Total	EU1	EU2	EV	Total
'Inburgering'	2:42	5:08	2.36	0	57	156	213
Política	5:35	8:19	2.44	32	26	135	193
Estudiantes y trabajo	8:32	11:08	3.36	64	14	163	241
Tradiciones	12:05	18:54	6.49	45	39	608	692
'Afstuderen'	19:12	23:35	4.23	52	68	291	411

Tabla 46. Especificación tarea 5.

ROLES

Así como constatamos una diferencia entre los temas, también notamos diferencias en los roles. Los turnos de habla cambian de tal forma que la influencia de EV disminuye en comparación con la tarea anterior (tabla 47). Todavía es la participante más dominante, pero se expresa menos enunciados en total. EU2 aumenta su participación, y usa más turnos de habla que en la primera tarea. Sin embargo, la participación de EU1 disminuye en comparación con la primera tarea. Vemos que EU2 trata de incluirla a través de actos solidarios en la última tarea. No sabemos a qué se debe este cambio de participación entre los

holandeses, pero si podemos constatar que esto equilibra la relación entre ellos: ambos se acercan a la misma cantidad de palabras. Entonces, es un cambio favorable, ya que EU1 disminuye su participación de manera que se acerca a EU2.

Tarea	Palabras por persona	EU1	EU2	EV
1	Total de palabras usadas	349	227	1223
	Total de turnos de habla	66	43	101
5	Total de palabras usadas	207	225	1467
	Total de urnos de habla	42	48	73

Tabla 47. Total de palabras y turnos de habla.

Vemos también que cambia la cantidad de actos fáticos; donde hay una ausencia del uso de ‘bravo’ en la primera tarea, la última presenta varios. Pensamos que después de cinco sesiones los estudiantes holandeses son capaces de emular el estilo del hablante nativo. En este sentido, los participantes tienen una clara ventaja con la presencia de EV, ya que aprenden a adoptar expresiones características de la lengua española. Podemos notar una ausencia de ‘oké’ en la última tarea. Ello implica que se ha aprendido que no es una forma común en el castellano y se ha reemplazado por otra expresión, usando ‘vale’ o ‘sí’. El uso de ‘bravo’ estimula a los participantes a adoptar una actitud más activa. EU2 es el único participante holandés que adopta este uso. Pensamos que EU2 lo usa para mostrar solidaridad con EV, para acercarse a ella. EU1 expresa una expresión que se acerca a ‘bravo’ cuando dice ‘yee’ (35, 105). Con esta expresión refuerza su estado de ser, expresando satisfacción a EV. Aparte de esto, EV utiliza más fórmulas de agradecimiento en la última tarea. La primera no presentaba ningún agradecimiento, mientras que la última presenta varios. Así, parece que esta participante trata de acercarse más a los holandeses también. De esta manera, podemos constatar que todos los participantes se refuerzan para mejorar la relación interpersonal a través de estas expresiones.

Además, pensamos que la CCI de los holandeses ha aumentado en comparación con la primera tarea porque la cantidad de preguntas profundas de EV han disminuido. Esta participante no pide explícitamente la participación directa de los participantes, pero si queda informando a las situaciones personales. Además, los holandeses expresan menos preguntas que buscan significado de palabras. Entonces, los holandeses parecen necesitar menos estímulo. Asimismo desaparecen las órdenes, que han estado presentes en la primera tarea. Así pues, parece que no es necesario estimular a los holandeses tanto como antes. EV más bien elige estimularse a través de expresiones fáticas que no ha usado tanto para la primera tarea.

Y finalmente, el uso de chat reafirma la participación activa de EV. Ella es la única que lo usa para enseñarles los holandeses más conocimientos. Vemos una diferencia en la manera en la que se aplica dentro de la primera y la última tarea; en la primera sirve más a la enseñanza de palabras y en la última sirve como apoyo de las historias que cuenta. Entonces, el cambio de uso reafirma el crecimiento de los participantes holandeses.

CORTESÍA

En cuanto a los ACIs vemos que se presentan menos en la última tarea que en la anterior. En la primera tarea EV presenta unas correcciones, mientras que en la última no podíamos encontrarlas. Aunque EV provee muchas palabras a través del chat en ambas tareas, éstas tienen otra función en la tarea cinco. La gran diferencia es que ofrece más palabras para apoyarse en vez de corregir lo dicho anterior. Debido a la falta de un rechazo explícito pensamos que las participantes son receptivos para correcciones. Pensamos que esto se debe a la voluntad para aprender otra lengua. No obstante, esta voluntad no evita las diferencias de opiniones, de manera que surgiera el desacuerdo ligero en ambos casos. En ambos casos los holandeses no están de acuerdo con EV. Aunque no están de acuerdo, los participantes participan en base cooperativa, de manera que no se lleva a cabo un conflicto. Entonces, constatamos en este sentido la presencia de CCI, ya que tratan de continuar la interacción.

3.4 GRUPO DE CONTROL – TAREA 1

Ahora llegamos a la segunda parte de este análisis. En esta parte presentamos los resultados del grupo de control; un grupo de estudiantes holandeses que aprenden el español en el aula tradicional. En esta parte usamos de nuevo en transcripciones del grupo, basadas en grabación audiovisual. La primera tarea consiste de varias partes, pero nos dirigimos a la identificación de las fotos. Estas fotos son numeradas de manera que los participantes siguen un orden preestablecido. Para más detalles sobre la tarea también consultase el capítulo dos: la investigación.

ANÁLISIS TEMÁTICO

Consideramos los mismos aspectos que hemos considerado para analizar el grupo que participó en *Second Life*. De esta manera, creamos una base de comparación entre los grupos. Además, nos dirigimos a los temas que corresponden a estos tratados en el grupo experimental. Entonces, aunque se ofrecen más temas en el mismo tiempo, hemos elegido presentar cuatro para crear una base comparativa. La exposición de las otras fotos se encuentra en el apéndice 5.

DE QUÉ TEMAS SE HABLA?

Los temas siguen un camino preestablecido por las fotos que se ha seleccionado por la tarea (véase el apéndice 3). Consideramos los mismos que se presentaron en el grupo experimental: las tapas, ‘*Sinterklaas*’, la bicicleta y el bar español.

El primer tema que corresponde al otro grupo se presenta en la foto siete: las tapas, un tema español. Debido al hecho que este fenómeno también existe en Holanda, las participantes sí conocen las tapas. No obstante, la interpretación holandesa de esta comida parece diferente de la española, ya que conocen diferentes variaciones de las tapas (debido a variaciones regionales de alimentaria por ejemplo). En conexión al gusto de dos participantes vegetarianas surge en este caso una discusión. Nos llama la atención que primeramente presentan la variación holandesa de la comida, pero no piensan en la española. Esto nos indica que los holandeses no saben separarse de su propia cultura, pero que se considere todo desde su propia perspectiva cultural. De esta manera, se presenta perspectiva unívoca que falta CCI. Solamente después del intercambio de las opiniones EU3 refiere a las tapas españolas. Esta participante trata de explicar su motivación, pero no sabe exactamente que hace la diferencia. Entonces, tampoco sabe motivarse de manera elaborada, lo cual implica también que tiene una competencia intercultural muy grande.

En la foto se representa a una cosa conocida para las holandesas: ‘*Sinterklaas*’. Este día festivo anual es típicamente holandés,. Sin embargo, en cuanto a la descripción cultural solamente mencionan unas costumbres sin profundizar en el origen o los detalles del día. Debido a la falta de un participante nativo no es necesario profundizar tanto, ya que entre ellas ya conocen el fenómeno.

Poco después se presenta otro tema holandés: la bicicleta. Las participantes inmediatamente la reconocen como una imagen típicamente holandesa. En este caso también hablan brevemente de su relevancia en España. Además, parece que hay más competencia intercultural, ya que una de las participantes tiene experiencia con un español en la bicicleta. De esta manera, EU1

tiene más perspectiva en la realidad española. Entonces, sabe relacionar el tema a la otra cultura y puede responder que la bicicleta no es muy típica para España.

La transcripción termina con un tema español del cual los participantes no tienen mucho que decir. Si establecen inmediatamente que es un bar, pero no tienen mucho que añadir excepto que es un bar donde hay mucha gente. La motivación para destacar la foto como una española se basa en una imagen bastante estereotipada; EU3 dice que ve gente con pelo negro. Este enunciado oculta un perjuicio: todos los españoles tendrían el pelo negro, de manera que representa una escena española. Sin embargo, parece que este comentario no ha sido muy grave ya que todas se ríen del comentario.

¿CÓMO SE DESARROLLAN LOS TEMAS?

¿CÓMO SE INTRODUCE EL TEMA?

En el grupo de control se presentan las fotos también en una pantalla en orden preestablecido. La introducción de los temas resulta un poco más complicado, puesto que a hay cuatro personas que hablan a la vez. De esta manera, hay varios momentos en los que no se terminan las oraciones debido al traslapo, la cual dificulta su análisis.

Tema	Turno de habla	Participante
Tapas	188	EU4
'Sinterklaas'	319	EU1
La bici	336	EU4
El bar	386	EU2

Tabla 48. Introducción del tema.

El hablante más activo en cuanto al cambio de tema es EU4 (tabla 48). De todos los temas, trece en total, esta participante introduce seis, mientras que EU1 introduce el tema dos veces, EU2 tres veces y EU3 es la única que solamente introduce el tema una vez (apéndice 5). Tomando en cuenta la comparación actual, vemos que se refleja esta división; EU4 dobla las otras participantes y EU3 está ausente. Observamos, pues que si existe un hablante más dominante (EU4), pero las otras participantes saben participar aunque sea en menor medida.

Ahora bien, pasando al cambio de tema consideramos las tapas. Este tema se presenta después del cierre de lo tratado anteriormente. EU1 indica que su comentario no importa realmente, de manera que parece que previene más negociación (fragmento 24). Esto abre la oportunidad de cambiar de tema y EU4 pregunta 'otra más' (188). No obstante, EU1 empieza con 'y', indicando que intentaba continuar otro enunciado. Sin embargo, en este mismo turno de habla ya procesa lo dicho por EU4, y aprueba el cambio de tema. Después, EU4 repite su pedido de otra manera y EU3 nombra el nuevo tema ('tapas').

- EU1: Que hay días especiales en los que comen mucho el arengue/// no pero bueno no importa
 EU4: Otra más?
 EU1: Y eh sí
 190 EU4: Algo más
 EU3: Tapas

EU1: Tapas?

EU4: Hm tapas

Fragmento 24. Paso de tema.

Poco después ya se introduce la siguiente foto (fragmento 25). La foto diez representa a 'Sinterklaas' y EU1 introduce el tema después de confirmar lo dicho anteriormente; 'quizá sí'. Sigue su enunciado con 'yy' y después introduce la foto diez. De nuevo la introducción sigue precedida por 'y', como en las introducciones anteriores. Su introducción coincide con la de EU4, quien también indica la foto diez al mismo tiempo. Parece que debido al hecho de que dos personas introducen el tema simultáneamente, el resto continúa con el tema, ya que el cambio de tema ya parece decidido.

EU3: Quizás estés el café a ehm la plaza de Cataluña o Barcelona pero no sé

EU1: XX quizá sí yy [la foto diez]

320 EU4: [Foto diez] San Nicolas

EU3: El cinco de diciembre es un eh grande día para los niños

EU4: Sí

EU3: De Holanda porque a la noche los niños reciben regulos

Fragmento 25. Paso de tema.

En el turno de habla 336 EU4 introduce el cambio del tema a través de una pregunta (fragmento 26). De esa manera, deja abierta la opción para los otros participantes de rechazar el nuevo tema. No hay nadie que se oponga al cambio, EU1 afirma el cambio y EU3 lo acepta al nombrar el nuevo tema. Así pues, cada uno continúa hablando sobre el nuevo tema, aceptando el cambio sin discutirlo.

EU2: Y ponen también las verduras en [el]

EU1: [Ah sí] para el caballo

EU2: Sí en los zapatos

335 EU3: Sí

EU4: Seguimos con las fotos?

EU3: Sí

EU1: La bicicleta

Fragmento 26. Paso de tema.

El último cambio del tema surge en el turno de habla 387 (fragmento 27). EU2 pregunta si pasan a la foto siguiente. Aquí se presenta un traslapo con EU4, quien al mismo tiempo indica foto trece. Sin embargo, es EU2 quien inicia este cambio, porque ya empezó su enunciado antes de EU4.

385 EU1: No la universidad

EU3: Sí

EU2: Yy la siguiente [foto?]

EU4: [Foto] trece

EU3: Es eh un bar?

Fragmento 27. Paso de tema.

Podemos concluir que existen unas estructuras preferidas (tabla 49); el uso del verbo 'seguir' (66, 336) o indicando una foto en concreto (122, 150, 236, 308, 362). Esta introducción ocurre en un momento en el que parece cerrado el tema anterior.

Turno de habla	Participante	Enunciación
188	EU4	Otra más
319	EU1	XX quizá sí yy [la foto diez]
336	EU4	Seguimos con las fotos?
386	EU2	Yy la siguiente foto?

Tabla 49. Construcciones para introducir el tema.

¿QUÉ MATICES SE INCLUYEN?

Este grupo tiene más conocimientos sobre las fotos que conciernen Holanda, ya que consiste de cuatro holandesas. Pensamos que esto se debe a la falta de un hablante nativo, de manera que faltan también conocimientos culturales que contribuyen al tema español. Sobre todo, en relación con los temas españoles frecuentemente preguntan al comienzo qué es exactamente lo que hay en la foto. Por ejemplo, describen una foto como un bar español, mientras que en realidad representa la lotería nacional (apéndice 5). De los temas españoles, solamente saben elaborar las tapas. Pensamos que esto se debe a dos cosas; se conoce el fenómeno en Holanda también, y profundizan más en el tema debido a un desacuerdo (véase también la tercera parte del análisis de esta tarea). Este desacuerdo trata los diferentes gustos de dos participantes vegetarianas, tratando la variación limitada de las tapas holandesas. Entonces vemos que las holandesas no se quitan de su propia visión cultural, tratando los temas desde una perspectiva holandesa sin ponérselo en perspectiva. EU3 sí trata de colocar el fenómeno en su contexto, hablando de su preferencia para comerse las tapas en España. Pero no sabe exactamente nombrar en qué punto difiere de las tapas holandesas. Observamos que en relación con los temas holandeses, saben intercambiarse más conocimientos. Cada uno ofrece sus conocimientos para complementarse la descripción. Lo vemos por ejemplo en la negociación de 'Sinterklaas' (fragmento 28). Observamos una posición activa de EU3 y EU4 en la primera parte, y después EU2 y EU1 ofrecen sus conocimientos.

- EU3: Quizás estés el café a ehm la plaza de Cataluña o Barcelona pero no sé
 EU1: XX quizá sí yy [la foto diez]
 320 EU4: [Foto diez] San Nicolas
 EU3: El cinco de diciembre es un eh grande día para los niños
 EU4: Sí
 EU3: De Holanda porque a la noche los niños reciben regulos
 EU4: Contando que en es el vecino toca al puerta y pone regalos por delante la puerta
 325 EU2: Sí
 EU3: Sí
 EU1: También ponen sus zapatos enfrente de la chimenea
 EU4: Sí
 EU3: Sí
 330 EU1: Y también reciben regalos al [día siguiente]
 EU3: [Sí]
 EU2: Y ponen también las verduras en [el]
 EU1: [Ah sí] para el caballo
 EU3: Sí en los zapatos

Fragmento 28.

¿CÓMO SE NEGOCIAN LOS TEMAS?

Como ya hemos apuntado en la pregunta anterior, parece que los temas holandeses reciben más atención que los españoles. Hemos visto que no existe una interacción amplia sobre los temas españoles. Por lo tanto, las holandesas terminan más rápido con estos temas en comparación que éstos holandeses. Además, vemos que existe una interacción más dinámica con respecto a los temas holandeses. Existe un intercambio de diferentes constataciones sobre el hecho actual, de manera que llegan a una descripción polifacética (fragmento 28). Parece que los participantes expresan todo que saben sobre la foto que se presenta. De esta manera, se presentan enunciados generales que se confirman varias veces (véase tabla 54). Después, continúa el mismo hablante, o cambia el hablante (cuando el anterior no tiene más conocimientos y no inicia un nuevo turno de habla) y se añade más información al tema. El cierre del tema, suele ocurrir después de haber hablado de los rasgos más llamativos del tema actual. Surge un momento en que no hay más que hablar, de manera que se cierra el tema ya que la dinámica de la interacción se disminuye.

¿CUÁNTO TIEMPO SE DEDICA A CADA TEMA?

Foto	Inicio	Fin	Tiempo total
Tapas	18:17	20:55	2:38
'Sinterklaas'	24:45	25:39	0.54
Bicicleta	25:40	27:10	1.30
Bar español	28:19	28:50	0.41

Tabla 50. Tiempo dedicado por foto.

Tema	EU1	EU2	EU3	EU4	Total
Tapas	78	23	32	40	173
'Sinterklaas'	30	12	26	18	86
Bicicleta	12	66	14	3	95
Bar español	6	11	14	10	41

Tabla 51. Palabras por persona por tema.

El tiempo que se dedica a cada foto difiere, y varía de 32 segundos a 3.14 minutos (véase tabla 72). Aunque existe una variación de tiempo total que se dedican a los temas, vemos un cambio después de determinado momento en la interacción. Pensamos que la interferencia de la profesora ha influido el proceso de la interacción natural. Al final de la tarea, vemos un disminución del tiempo, y un intercambio más rápido por tema. Después de haber hablado del bar (la lotería nacional) EV susurra algo incomprensible (24:12, 315), lo cual incita EU4 a que mira su móvil. Pensamos que la profesora dice algo sobre el tiempo que falta, que tienen prisa. Por tanto, EU4 consulta la hora en su móvil y se avanza más rápido de un tema a otro.

La variación de tiempo total depende del tema; es decir, si tratan un tema español las participantes poseen menos conocimientos que si hubiera sido un tema holandés. Esto resulta también del tiempo que dedican a los temas; el tiempo total dedicado a un tema español es 6.69 minutos frente a 12.61 minutos dedicados a los temas holandeses (tabla 72). Sí observamos que el tema más hablado es un tema español; las tapas. No obstante, pensamos que esto se debe al desacuerdo, que amplifica la negociación total. Además, hablan de la

variación holandesa (EU1, 202: ‘A mí no me gustan las tapas en Holanda’). De esta manera, se conecta el tema a su propia realidad en vez de colocar el fenómeno dentro de su contexto verdadero. Por lo tanto, observamos una ausencia de la CCI en este caso aunque se presenta un tema español.

¿CÓMO SE REVELA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL?

Los temas siguen un orden preestablecido, de manera que se presentan tanto temas holandeses como españoles. Debido a la ausencia de un hablante nativo, la competencia intercultural tiene un menor peso para las participantes. Por lo tanto, vemos una dedicación mayor a los temas holandeses, que reciben una negociación más amplia. Este hecho se debe a dos condiciones; primeramente los holandeses tienen más conocimientos sobre su propia cultura, y debido a la falta de una fuente auténtica, faltan información. Aparte de esto, se presenta una ausencia de subtemas dentro de los temas españoles y también dentro de los holandeses. Así pues, constatamos una ausencia de CCI, al limitarse a lo necesario sin profundizar. Sin embargo, sí notamos una presencia de competencia comunicativa en relación con el cambio del tema. Las participantes manejan el tema de manera que intuitivamente saben el momento en el que se puede introducir otro. En unos casos sí buscan explícitamente confirmación de los otros participantes, pero en general se da cuenta del cierre del tema. Especialmente EU4 toma la iniciativa para pasar el tema, introduciendo otra foto cinco veces. En este sentido, EU4 tiene una competencia comunicativa ya que las otras participantes no se oponen a su influencia grande. Por lo tanto, la participante con la menor capacidad comunicativa sería EU3, quien introduce una foto. EU1 y EU2 se encuentran entremedio, al introducir cada una un tema, aunque EU1 dedica la mayoría de palabras a los cuatro temas.

ANÁLISIS DE ROLES

En esta parte nos dedicamos al análisis de los roles de las participantes holandesas. Nos dirigimos en especial a la manera en la que se manifiesta una relación entre ellas. Lo hacemos a través de las mismas preguntas que se presentan en el grupo anterior (véase también capítulo 2). En contraste con el análisis de los temas, nos dirigimos en esta parte a toda la transcripción, cubriendo todos los temas. En la parte anterior desatacamos cuatro temas, ya que el enfoque era en los temas. Pero en esta parte queremos cubrir el mismo tiempo de interacción que el grupo experimental, de manera que tenemos una base comparativa. Al analizar menos tiempo excluimos varias manifestaciones que no se ofrecen dentro de los cuatro temas anteriores.

Cuando consideramos los datos de la ficha técnica podemos esperar una relación equilibrada; ya que tienen conocimientos semejantes y las mujeres tienen casi la misma edad (véase apéndice 2). Sin embargo, aunque todas las holandesas indican que tienen malos conocimientos de la lengua española tenemos que destacar EU1 del resto. Ella ya tiene experiencia con la lengua española; ha dedicado un año de español en la academia de traducción. Por lo tanto, esperamos que está un poco más avanzada que el resto del grupo. Así pues, debe resultar de nuestros datos cómo se manifiesta esto dentro de la interacción.

¿QUIÉN DOMINA/DIRIGE LA CONVERSACIÓN?

Palabras por persona	EU1	EU2	EU3	EU4
Total de palabras usadas	447	455	304	479
Turnos de habla	94	85	93	118

*Tabla 52. Total de palabras expresadas y los turnos de habla por persona.*¹⁵

Cuando consideramos la tabla 52 observamos que EU4 es la hablante más dominante del grupo; ocupa la mayor cantidad de turnos de habla y dedica la mayoría de palabras a la interacción. EU1 obtiene el segundo lugar, EU3 la sigue y EU2 expresa la minoría. Sin embargo, ya que hay unos momentos en los que no podíamos entender las palabras expresadas, se presenta un factor variable en nuestros datos. De esta manera, podría ser que la contribución final de unas participantes sería más grande.

Estos datos confirman otra vez que EU4 dirige los temas; tanto por la cantidad de palabras que expresa, como por el número de turnos de habla en total. Presentamos estas estrategias de EU4 que contribuyen a la interacción, empezando con la confirmación; un acto que sirve como apoyo conversacional. Muestra con esta expresión solidaridad con el interlocutor al acordarse, de manera que implica su voluntad en la interacción; ya que en el caso de acuerdo no hace falta reafirmarlo. Resulta de la tabla 53 que EU4 expresa 36 veces una confirmación, mientras que las otras participantes expresan menos, de manera que no pasan los 25 veces (EU1 24 veces, EU2 25 veces y EU3 22 veces). Entonces, a través de estas manifestaciones de solidaridad, EU4 refuerza la relación entre ellas manera que puede mantener su posición activa en la interacción.

¹⁵ Las palabras contadas aquí representan las palabras expresadas por persona; expresiones y palabras incompletas contamos también, pero dejamos las palabras que no podíamos transcribir en palabras existentes.

En este sentido esta participante también usa de vez en cuando atenuantes para justificarse; de manera que suaviza el mensaje para que el oyente lo acepta (véase tabla 58). Por ejemplo, cuando dice que hay otras tapas que se ofrecen en Holanda, dice ‘creo que...’ (213). En el caso de desacuerdo se puede aplicar el uso de ‘pero’: ‘Sí pero solo puede esta tarjeta eh para eh comprar eh los productos baratos (risa)’ (382). EU4 aplica la confirmación ‘sí’, y luego introduce una oración coordinada concesiva con ‘pero’. Esta formulación cortés facilita que esta participante puede ofrecerse al grupo su opinión. Con esta construcción reafirma lo expresado anterior (379: ‘Sí es muy típico no’), mientras que permite su opinión al mismo tiempo. El uso de una confirmación, facilita EU4 ofrecerse su opinión. La alta manifestación de ‘sí’ corresponde al uso de ‘*ja*’ en holandés (véase también el marco teórico, las manifestaciones pragmáticas). Vemos que se la aplica varias veces (tabla 53). La mayoría de estas se ofrece únicamente, de manera que es una confirmación de una de las otras participantes. Deducimos que esto apoya a EU4 tener una posición dominante en la interacción. Para reforzar aún más la relación, a veces también se ríe (33, 47, 104, 161, 174, 317, 344, 364, 381, 383), o se repite (parte) del enunciado anterior (133, 130, 253, 364, 391). De esta manera, enfatiza su acuerdo EU4 para implicar su voluntad en la interacción actual.

Turno de habla	Participante	Enunciado
18	EU4	Sí
21	EU4	Sí
23	EU4	No
25	EU4	No/sí
29	EU4	Sí
33	EU4	Sí (risa)
42	EU4	Sí
47	EU4	Sí (risa)
65	EU4	Sí sí// vale
77	EU4	(risa) sí
82	EU4	Sí
91	EU4	Sí de segunda
104	EU4	Sí (risa)
116	EU4	Sí
130	EU4	Yo tampoco
133	EU4	Sí en España
161	EU4	(risa) sí
174	EU4	Sí (risa)
220	EU4	XX sí
242	EU4	Sí
245	EU4	Sí (...)
250	EU4	Sí
253	EU4	Sí un mercado
257	EU4	Sí
279	EU4	Sí es posible
290	EU4	Sí
295	EU4	Sí es un poco aburrido
317	EU4	Sí (risa)
322	EU4	Sí
328	EU4	Sí
344	EU4	No (risa)

364	EU4	Una tarjeta sí (risa)
367	EU4	Sí
372	EU4	Sí
381	EU4	Sí <i>peroo</i> solo puede esta tarjeta eh para eh comprar eh los productos baratos (risa)
383	EU4	Sí (risa)
391	EU4	Sí creo que es un cafetería y creo/ sí

Tabla 53. Confirmación.

Aparte de la confirmación EU4 muestra solidaridad cuando repite elementos de las otras participantes (tabla 54). Así se revela su implicación, ya que en holandés la repetición en general se traduce a una expresión sinonímica o una de un tenor diferente (véase el marco teórico, las manifestaciones pragmáticas). No obstante, EU4 ha elegido expresarse a través de una repetición de (parte) del enunciado para mostrar solidaridad con el hablante del enunciado anterior. Por ejemplo, en el primer caso cuando dice ‘ya seguimos’ reafirma la pregunta de EU1 (66: ‘¿Seguimos?’) para cambiar la foto. Debido a la repetición del verbo en la misma forma muestra a EU1 que esto es la mejor manera de decir esto. Además, confirma el cambio de tema, de manera que implica solidaridad con EU3 dos veces. Esto es también el caso cuando repite a EU1, reafirmando la constatación (364).

Turno de habla	Participante	Enunciado
67	EU4	Ya seguimos
133	EU4	Sí en España
153	EU4	Arenque
238	EU4	Día de la reina
364	EU4	Una tarjeta sí

Tabla 54. Repetición.

En cuanto al arenque notamos un diferente tipo de repetición. Parece que unas participantes no conocen la palabra española para ‘*haring*’ (EU3, 150). EU1 trata de recordarse la palabra española, mostrando su reconocimiento para el hecho con ‘aah’. Poco después dice ‘arenque’, de manera que se presenta la palabra al resto del grupo. La repetición por parte de EU4 muestra a EU1 que se ha aprendido la palabra y al mismo tiempo confirma su enunciado. El hecho que todas las participantes continúan la interacción con esta palabra, implica solidaridad porque la palabra holandesa es conocida entre todas también.

La siguiente ocasión es diferente, ya que no solamente repite lo dicho por otra participante sino lo emitido por sí misma también. EU4 dice ‘yy foto ocho el día’ (236, fragmento 29). Después de este enunciado no inmediatamente sigue hablando, de manera que EU3 complementa su expresión (237). Parece que por tanto EU4 se ríe, y repite el enunciado completa: ‘el día de la Reina’. Reafirma así la verdad que asevera y repite EU3 mientras que complementa su propio enunciado.

- 236 EU4: YY foto ocho el día
 EU3: De reina
 EU4: (risa) día de la reina

Fragmento 29. Caso de repetición.

También hemos encontrado otros actos que muestran que EU4 dirige la conversación. Aplica expresiones que dan dirección a la interacción, indicando una foto o complementando a las otras participantes. Por ejemplo, cuando EU4 indica una foto, elige el tema (tabla 55). En este caso, a veces se presenta habla simultánea, de manera que EU4 toma riesgo ya que interfiere en el espacio de la otra participante. Por ejemplo en el caso del hombre en el tren, dice al mismo tiempo que EU2 ‘el hombre’ (fragmento 30). No obstante, ya que EU2 empezó el enunciado, toma un riesgo cuando se lo complementa mientras que todavía está hablando. Ya que indican el mismo sujeto (el hombre), no existe un desacuerdo en cuanto al tema y no surge un conflicto. Esto es también el caso para ‘Sinterklaas’ (320) y el bar (386), pero en este caso EU4 inicia el cambio y las otras se solapan con ella.

- 25 EU4: No (XX) sí
 EU2: (risa) vale y eeh// qué más la eh [el hombre]
 EU4: [El hombre] el hombre en el tren ehm

Fragmento 30. Caso de habla simultánea.

Turno de habla	Participante	Enunciado
27	EU4	El hombre en el tren
97	EU4	Sí entiendo yy el barco?
121/123	EU4	YYY ... Cinco?
188	EU4	Otra más?
236	EU4	Yy foto ocho el día
308	EU4	Yy e foto nueve
320	EU4	Foto diez San Nicolas
336	EU4	Seguimos con las fotos?
362	EU4	Eh foto once?
386	EU4	Yy la siguiente foto?

Tabla 55. Indicación de fotos.

EU4 también dirige gran parte de la interacción cuando añade información a las expresiones de las otras participantes. Uno de estos momentos es cuando EU2 y EU4 indican el hombre en el tren (fragmento 30). En el turno de habla 99 ocurre una cosa parecida, pero en este caso EU4 complementa más su propio enunciado (fragmento 31). En el turno de habla 97 ya dice ‘el barco’, y después EU3 empieza su enunciado con la misma palabra. Después, tanto EU3 y EU4 dicen al mismo tiempo ‘el barco de vivir’. De esta manera EU3 complementa su propio enunciado en el turno de habla 97. Parece que ambas participantes se ríen, debido a la habla simultánea.

- 95 EU4: [Aah] vale
 EU2: Ah sí
 EU4: Sí entiendo yy el barco?
 EU3: El barco [el barco de vivir (risa)]
 EU4: [El barco de vivir (risa)]

Fragmento 31. Caso de habla simultánea.

En el turno de habla 79 y 87 encontramos complementaciones más claras. En estos casos parece que el hablante anterior no sabe nombrar el tema, de manera que EU4 elige complementar su enunciado. En el primer caso EU3 termina con ‘y’ (79) y espera un poco, la cual EU4 interpreta como su oportunidad para complementar el enunciado con información

relevante (mercancía). El siguiente caso es igual, cuando EU1 dice ‘creo que hay mercados para mm’. El ‘mm’ al final implica pensamiento y por tanto, EU4 aprovecha el momento para completar la expresión con la información requerida. Y finalmente, el último ejemplo de esta categoría: el día de la reina. En este caso EU4 añade información adicional a la oración anterior. EU3 nombra unos rasgos del día festivo y EU4 lo complementa con la descripción de la imagen callejera; la ropa naranja.

Turno de habla	Participante	Enunciado
27	EU4	El hombre el hombre en el tren ehm
79	EU4	Bolsas
87	EU4	Alimentaria
99	EU4	El barco de vivir (risa)
245	EU4	Sí y en la ropaa eh naranja

Tabla 56. Complementaciones a otras participantes.

¿DE QUÉ FORMA CONTRIBUYE EL HABLANTE NO NATIVO A LA COMUNICACIÓN?

En esta parte cambiamos el enfoque a los participantes holandeses. En contraste con el grupo experimental, no nos dirigimos al hablante nativo, que está ausente en este grupo. Sí está presente una profesora en el aula, siguiendo la conversación de las estudiantes. Es una hablante nativa del español, que no participa en la conversación, puesto que es un trabajo en equipo estudiantil.

Ya hemos visto que EU4 presenta varias expresiones que influyen a la interacción. No obstante, las otras participantes también tratan de estimular la interacción. EU1 contribuye con descripciones culturales, para complementar la descripción del tema actual (tabla 57). Ofrece varias descripciones; sabe contar sobre la costumbre del café (11, 14), distingue entre tipos de mercado en España (86, 90), describe el arenque (160), conoce a las tapas (vegetarianas) (204), describe los hechos de ‘*Sinterklaas*’ (327, 330), y sabe apuntar la importancia de la bici (344). Cuando tiene algo que decir, EU1 asegura que lo razona con explicaciones. Para argumentar este participante aplica también estrategias como atenuación. Aplica ‘creo que’ (tabla 58), pero también frases coordinadas concesivas (33, 103, 113), frases coordinadas causales (202/204) y construcciones con quizá (33, 228). Otra aplicación de las atenuantes constatamos en el turno de habla 185: ‘Que hay días especiales en los que comen mucho el arenque/// no pero bueno no importa’. Usa ‘pero’ para minimizar la importancia de su enunciado. Puede ser que no sabe seguramente si hay días especiales y que debido a la falta de confirmación por parte de las otras participantes, que así repara su imagen.

Las otras participantes también ofrecen descripciones culturales de vez en cuando (tabla 57). Resulta de la tabla más claramente que existe interacción entre las descripciones culturales. Las participantes complementan una a otra, y llegan en colaboración a una descripción más amplia. Aparte de las descripciones culturales hay dos participantes que también ofrecen una descripción personal para contribuir a la interacción. EU4 dedica una parte de la conversación sobre el tren a su experiencia personal en el tren (desde 49). Ocasión parecida es la descripción de EU2 quien complementa el tema general con su experiencia personal. Primeramente dice que en España la bici no es muy común, y después explica su experiencia con un español en la bici (345 y desde 350). Esta experiencia apoya mostrar la verdad de su aseveración.

Turno de habla	Participante	Enunciado
39, 43	EU2	Peroo otra cosa es que la gente viaja mucho con el tren ... Para viajar al trabajo o a la e- escuela
75 76, 78 79	EU2 EU3 EU4	Creo que es en España no Si estás en el eh suelo ... Y eh solo ehm/ las gafas del soy y Bolsas
81	EU2	Sí cuando hay un mercado en Holanda se vendan muchas cosas como verduras y frutas[]y ropas
85	EU4	[Per]o creo que hay otras otros mercados en España no sola por para las gafas
89	EU2	Estos son los vendedores de la calle no sé como los llaman pero
102	EU3	Porque ehm en otros países no eh tienen barcos para vivir no/ y a Holanda ha// ciudades grandes tiene muchos barcos para vivir no
244 245	EU3 EU4	Muchas gente// mucha gente adonde beber mucho alcohol Sí y en la ropaa eh naranja
249, 252 253	EU2 EU4	Y la gente eh venden eeh las cosas de sus casas// que son viejos en ... Eh el eh la tierra (risa) Sí un mercado
258	EU3	Do- dos ciudades pequeño o un ciudad grande
260, 262	EU4	Y el año pasado la reina visitó Apeldoorn ... sí y corrió un accidente con un coche
288	EU4	Sí y en mi pueblo se organizara muchos juegos para los habitantes para los habitantes en el día de la Reina y es sobre todo para los niños pero también para los adultos
289 298	EU2 EU4	Y los niños hacen eh música con los e violines Y eh personas conocidas actúan frecuentemente en esta día
321, 323 324	EU3 EU4	El cinco de diciembre es un eh grande día para los niños... de Holanda porque a la noche los niños reciben regulos Contando que en es el vecino toca al puerta y pone regalos por delante la puerta
332, 334	EU2	Y ponen también las verduras en [el] ... Sí en los zapatos

Tabla 57. Descripciones culturales

Ya hemos mostrado los atenuantes expresados por EU1, pero los otros participantes también aplican atenuantes (tabla 58). El uso de ‘creer que’ domina la interacción del grupo. Su uso tiene diferentes funciones; una de estas es expresar la inseguridad de las participantes. Esta construcción atenuante traduce al holandés a una forma que expresa una aseveración que se basa a los conocimientos del participante. De esta manera, las holandesas tienen más

seguridad expresarse sobre un tema del cual no tienen seguridad. Resulta también que la mayoría de los enunciados tratan un tema español (75, 82/85, 141, 213, 234, 345/348, 391, 393). En los otros casos, trata un tema holandés del cual llegan a un punto en el que ya presentaron la mayoría de sus conocimientos. De esta manera, buscan añadir más información al tema actual. En el caso del turno de habla 272 la atenuación sirve parcialmente otra meta también; suaviza la fuerza del enunciado sobre un tema sencillo (el atentado a las personas presentes en este día festivo). EU4 bromea sobre la motivación del asesinato con una observación lista. Para asegurarse de que queda claro que está bromeando se ríe, y el uso de ‘creo que’ debilita la fuerza del verbo performativo ‘gustar’.

Turno de habla	Participante	Enunciado
53, 57	EU4	Y eh creo que quiere eh ... Creo que quiere eh descargar su el pecho eh y cosas así me pasa mucho en el tren
75	EU2	Creo que es en España no
82, 85	EU4	Sí ... Pero creo que hay otras otros mercados en España no sola por para las gafas
100, 103	EU3	Creo que es típico para Holanda Holanda ... Porque ehm en otros países no eh tienen barcos para vivir no/ y a Holanda ha// ciudades grandes tiene muchos barcos para vivir no
141	EU3	Creo que es comer para animal no me gusta XX
173, 175	EU2	Yo creo en Volendam ... pero no estoy seguro
213	EU4	Y creo que puede eh comer eh verduras qu-queso huevos y patatas y eh es posible cuando comer tapas también
234	EU2	Y hay un ambiente mediterráneooo (risa) XX España creo
272	EU4	Porqué? Ah (risa) creo que no lo gusta el pelo
277	EU2	Creo que es porque eras contre eh la casa de XX
304	EU4	No pero creo que es verdad
345, 348	EU2	Pero en España no ... No creo
366	EU1	Creo que es una máquina
391	EU4	Sí creo que es un cafetería y creo sí
393	EU1	Y creo que es en España

Tabla 58. Uso del atenuante ‘creer que’.

Además, parece que las participantes tratan de estimular la interacción a través de preguntas que piden profundización (tabla 59). Unas preguntas son más fáciles de responder que otras, dependiendo de los conocimientos de las participantes. En cuanto al día de la Reina las participantes describen un accidente que pasó hace unos años, que impidió los eventos del día (consultase 235-304 en la transcripción). Parece que las chicas tratan de estimular la conversación sobre el tema, porque pregunta qué paso (266) y por qué (271). Esta pregunta no es necesario ya que todo el grupo consiste de holandesas, de manera que ya saben qué pasó. Por tanto, lo interpretamos como un intento para estimular la interacción. En el caso del arenque ocurre una cosa parecida, cuando EU4 trata de descubrir más detalles (170, 177).

Cuando hablan de las tapas surge un desacuerdo entre EU1 y EU4 (desde el turno de habla 202, fragmento 34). En este caso, presentan preguntas que buscan la motivación del otro participante. De esta manera, se favorece la interacción de manera natural. Profundizan en los argumentos personales, que deben aprobar las opiniones expresadas. Entonces, entran más en el tema que en otras ocasiones debido al desacuerdo.

En los otros casos las preguntas conllevan a una profundización que se desarrolla dentro de la interacción. Cuando EU3 pregunta si la cafetera no es una cosa española (10), EU1 explica por qué es holandesa (11, 14). Esto vale también para la historia del hombre en el tren (54), que estimula a EU4 continuar su historia. Para la casa flotante, situación parecida, parece que las oraciones no interrumpen pero las que atribuyen a la interacción. Esto vale también para las tapas (224, 226) y la bici (346, 355), que buscan aclaración que profundiza en el tema. Especialmente cuando hablan de la bici, EU2 se motiva por una descripción que marca su propia experiencia cultural (desde 350).

Turno de habla	Participante	Enunciado
10	EU3	No en no en no en España
54	EU3	Y y una mujer también?
101	EU4	Porqué
109	EU4	(risa) Te da miedo vivir a al agua?
170	EU4	Y donde comer arengua mucho
209	EU1	Porque
211	EU1	Y?
224	EU4	Porque?
226	EU2	Sí de manera diferente?
266	EU2	Yy qué pasó?
271	EU3	Porqué?
346	EU3	No?
355	EU4	Porque (risa)

Tabla 59. Preguntas que estimulan la interacción.

Las hablantes no nativas también dirigen la interacción cuando eligen los temas. Aseguran que sigue evolucionando la interacción cuando indican el cambio del tema (tabla 60). Cuando consideramos el cambio en parejas vemos que el paso no ocurre sin consulta de por lo menos una de las otras participantes; a veces se presenta aprobación directa cuando confirman el tema (26/27, 97-99, 150/151, 236-238, 319/320, 362/363), o se presenta una pregunta que requiere una respuesta (66-70, 121-124, 308-311, 336-338, 386/387). Como se ve en la tabla existe un traslapo entre las funciones.

Turno de habla	Participante	Enunciado
26	EU2	Vale y eeh// qué más la eh [el hombre]
27	EU4	[El hombre] el hombre en el tren ehm
66	EU1	Seguimos?
67	EU4	Ya seguimos
69	EU2	El tres?
70	EU1	Tres
97	EU4	Sí entiendo yy el barco?
98	EU3	El barco [el barco de vivir]
99	EU4	[el barco de vivir]

121	EU4	YYY
122	EU3	Cinco
123	EU4	Cinco?
124	EU3	Pepitos
150	EU2	Yyy la foto se[is]
151	EU3	[E]s haring
188	EU4	Otra más
189	EU1	Y eh sí
236	EU4	YY foto ocho el día
237	EU3	De reina
238	EU4	(risa) día de la reina
308	EU4	Yy e foto nueve
309	EU2	Q[ué es?]
310	EU4	[Qué es?]
311	EU3	[Qué es?] No sé
319	EU1	XX quizá sí yy [la foto diez]
320	EU4	[foto diez] San Nicolas
336	EU4	Seguimos con las fotos?
337	EU1	Sí
338	EU3	La bicicleta
362	EU4	Eh foto once?
363	EU1	Es una tarjeta
386	EU2	Yy la siguiente [foto?]
387	EU4	[Foto] trece

Tabla 60. Cambio de tema.

Todas las constataciones anteriores muestran varios aspectos que muestran cómo las participantes contribuyen a la interacción. Estas contribuciones se manifiestan en preguntas que cambian el tema o que profundizan en el tema actual, descripciones culturales y el uso de atenuantes en el caso de inseguridad. Estas estrategias solamente representan una parte de las posibilidades que existen; por ejemplo, no hemos encontrado el uso del diminutivo. Por tanto, constatamos la presencia de una estrategia simplificada, ya que si aplican atenuantes y parejas adyacentes (preguntas).

APARECEN EXPRESIONES FÁTICAS DE SOLIDARIDAD PARA FOMENTAR RELACIONES SIMÉTRICAS?

En este grupo no se espera muchas actos fáticos, ya que todas participantes teóricamente están en un nivel equilibrado. No obstante, los actos fáticos también facilitan la interacción, de manera que si se espera por lo menos unos. Además, ya hemos visto que existen unas variables entre ellas, de manera que sirve equilibrar la relación. Hemos constatado una aparición alta de risas comunes. La risa en general funciona para confirmar a las participantes, reforzando la relación interpersonal. Además, el hecho de que esta expresión va acompañada muchas veces con una confirmación como ‘sí’, refuerza nuestra suposición (17 veces; tabla 61). También hemos constatado la presencia de las negaciones ‘tampoco’ y ‘no’, que confirman lo dicho o lo negado. Un hecho que nos llama la atención es la presencia del habla simultánea que va acompañado por una risa: de los 71 casos 33 ocurren simultáneamente a otra expresión o risa (12, 33, 50, 51, 58, 59, 98, 99, 104, 117, 118 135, 136, 137, 146, 147, 148 184, 185, 186, 292, 293, 294, 305, 306, 307, 317, 355, 358, 359. 395, 396, 397). Entonces

casi la mitad ocurre así, lo cual nos hace suponer que la risa es un acto solidario que facilita el habla simultánea. Especialmente en los casos de risa simultánea se forman relaciones simétricas, ya que el acto solidario se ofrece de dos lados.

Cuando contamos el número de risa por persona vemos que EU1 ríe menos que las otras participantes; EU1 se ríe 8 veces frente a EU2 con 21, EU3 22 y EU4 24 veces. Además, vemos que en ninguno de estos casos aparece una confirmación positiva. Aunque esta hablante toma un segundo lugar después de EU4, no se justifica a través de la risa. La risa no solamente contribuye a la negociación de las relaciones; también funciona para suavizar la situación. Por ejemplo, EU4 alivia la gravedad del tema cuando bromea sobre la motivación del hombre que ha matado a varias personas en el cumpleaños de la reina holandesa (272). Con la risa minimiza la fuerza de su enunciado, una observación lista, enfatizando la broma. Además, parece que se aplica la risa para suavizar la situación en el caso de desacuerdo. Constatamos varias risas presentadas por las otras participantes en el desacuerdo sobre el gusto; EU2 (212) y EU4 (217) (fragmento 34). Ya que en este desacuerdo no participan activamente con enunciados, pensamos que primeramente tratan de equilibrar la situación con una risa.

Turno de habla	Participante	Enunciado
1	EU1	(risa)
8	EU2	(risa)
12	EU4	(risa)
26	EU2	(risa) vale y eeh qué más la eh el hombre
33	EU4	Sí (risa)
35	EU4	Yo desayuno eh cada día en el tren porque no hay tiempo eh (risa) me des- me desayuno en casa
47	EU4	Sí (risa)
50	EU2	(risa)
51	EU3	(risa)
56	EU3	Eh no (risa)
58	EU2	(risa)
59	EU3	(risa)
61	EU4	Sí (risa) sí
77	EU4	(risa) sí
98	EU3	El barco el barco de vivir (risa)
99	EU4	El barco de vivir
104	EU4	Sí (risa)
108	EU2	No me da miedo (risa)
109	EU3	(risa) Te da miedo vivir a al agua?
117	EU2	Sí (risa)
118	EU3	Sí (risa)
120	EU2	A mí tampoco (risa)
125	EU4	(risa) pepitas
126	EU3	Pepititas de dee qué es con sal (risa)
135	EU4	(risa)
136	EU3	(risa)
137	EU1	(risa)
140	EU2	(risa) sí

146	EU1	(risa)
147	EU2	(risa)
148	EU3	(risa)
176	EU3	Volendam en Volendam sí (risa)
184	EU2	(risa)
185	EU4	(risa)
186	EU3	(risa)
196	EU3	Sí (risa)
197	EU4	(risa)
198	EU1	(risa)
203	EU2	Porque no (risa)
212	EU2	(risa)
217	EU4	(risa)
231	EU2	El ambiente (risa)
234	EU2	Y hay un ambiente mediterráneo (risa) XX España creo
235	EU3	(risa) sí
238	EU4	(risa) día de la reina
240	EU4	(risa)
252	EU2	Eh el eh la tierra (risa)
267	EU3	(risa)
268	EU2	(risa)
272	EU4	Porqué? Ah (risa) creo que no lo gusta el pelo
273	EU3	(risa)
274	EU2	(risa)
275	EU1	(risa)
280	EU2	XX (risa)
292	EU4	(risa)
293	EU1	(risa)
294	EU3	(risa)
305	EU2	(risa)
306	EU3	(risa)
307	EU1	(risa)
317	EU4	Sí (risa)
347	EU4	No (risa)
349	EU3	Ah (risa)
354	EU2	Aa mis cojones porque (risa)
355	EU3	Porque (risa)
357	EU3	De bici (risa)
358	EU4	(risa)
359	EU1	(risa)
364	EU4	Una tarjeta sí (risa)
381	EU4	Sí pero solo puede esta tarjeta eh para eh comprar eh los productos baratos (risa)
383	EU4	Sí (risa)
394	EU3	El pelo es así (risa) es negro
395	EU4	(risa)
396	EU2	(risa)]y eh hay mucha gente

397	EU4	(risa)
398	EU3	(risa) sí

Tabla 61. Aparición risa

La confirmación es otra manifestación de un acto fáctico, reafirmando al interlocutor. Una confirmación no hace falta cuando ya existe un acuerdo, de manera que su expresión muestra la voluntad al hablante para reforzar las relaciones. Vemos en la tabla 62 que la mayoría de las confirmaciones son expresadas por EU4 (34 veces de las 99 en total). Esto también pone a prueba que es la hablante dominante. Entonces, muestra solidaridad con el resto cuando se las reafirma, animando así a las otras participar en la interacción. Sin embargo, debido al hecho de que todos los participantes expresan 21-22 veces una confirmación, podemos decir que existe un intento de todas las participantes para estimular la interacción. Además, estos datos prueban que existe entre el resto del grupo una relación equilibrada.

Turno de habla	Participante	Enunciado
2	EU1	Sí eeh eehm
13	EU2	Sí
15	EU2	Sí
16	EU3	Sí
18	EU4	Sí
20	EU1	Sí
21	EU4	Sí
25	EU2	No XX sí
29	EU4	Sí
33	EU4	Sí (risa)
37	EU4	Sí y en España no hay mucha gente
41	EU2	Sí
42	EU4	Sí
44	EU1	Sí
65	EU4	Sí sí vale
77	EU4	(risa) sí
80	EU3	Sí
81	EU2	Sí cuando hay un mercado en Holanda se vendan muchas cosas como verduras y frutas y ropas
82	EU4	Sí
86	EU1	Sí eh creo que hay mercados de para mm
90	EU1	Sí yy eh y hacen muchas cosas de mano
96	EU2	Ah sí
97	EU4	Sí entiendo yy el barco?
91	EU4	Sí de segunda
103	EU1	Sí, sí yo no veo muchas veces pero hm creo que es muy pequeño
104	EU4	Sí (risa)

106	EU2	Sí eh
115	EU1	Sí los restaurantes si me gusta pero para vivir
116	EU4	Sí
117	EU2	Sí (risa)
118	EU3	Sí (risa)
120	EU2	A mí tampoco (risa)
130	EU4	Yo tampoco
132	EU3	Sí
133	EU4	Sí en España
140	EU2	(risa) sí
159	EU2	Sí
163	EU2	Sí
164	EU3	Sí
166	EU1	A mí tampoco
167	EU1	Yo tampoco
168	EU3	Yo tampoco
176	EU3	Volendam en Volendam sí (risa)
196	EU3	Sí (risa)
200	EU2	Sí
201	EU3	Sí los restaurantes en España sí
207	EU2	Sí
214	EU1	Sí pero no es muy variada
220	EU4	XX sí
221	EU3	Sí
235	EU3	(risa) sí
242	EU4	Sí
245	EU4	Sí y en la ropaa eh naranja
246	EU1	Sí
250	EU4	Sí
251	EU1	Sí
253	EU4	Sí un mercado
255	EU2	Sí sobre sobre XX?
256	EU1	Sí y cada año la reina visita dos no sé uno o dos ciudades
257	EU4	Sí
259	EU1	Ah sí
262	EU4	Apeldoorn sí y corrió un accidente con un coche
263	EU2	Sí
264	EU1	Sí
270	EU1	Sí y había mucha gente muerta
278	EU3	Sí sí
279	EU4	Sí es posible

282	EU1	Sí
283	EU4	Sí y en mi pueblo se organizara muchos juegos para los habitantes para los habitantes en el día de la Reina y es sobre todo para los niños pero también para los adultos
290	EU4	Sí
295	EU4	Sí es un poco aburrido
296	EU2	Sí
317	EU4	Sí (risa)
319	EU1	XX quizá sí yy la foto diez
322	EU4	Sí
325	EU2	Sí
326	EU3	Sí
328	EU4	Sí
329	EU3	Sí
331	EU3	Sí
333	EU1	Ah sí para el caballo
334	EU2	Sí en los zapatos
335	EU3	Sí
340	EU3	Sí
341	EU2	Sí paraa viajar al trabajo o a escuela también
343	EU3	Universidad sí mucha gente
353	EU1	Sí
364	EU4	Una tarjeta sí (risa)
367	EU4	Sí
370	EU2	Sí en la universidad
372	EU4	Sí
378	EU1	Sí casi todos
379	EU3	Sí máquinas
380	EU2	Sí es muy típico no
381	EU3	[Sí]
382	EU4	Sí pero solo puede esta tarjeta eh para eh comprar eh los productos baratos (risa)
384	EU4	Sí (risa)
395	EU3	El pelo es así (risa) es negro
399	EU3	(risa) sí

Tabla 62. Confirmación positiva.¹⁶

Aparte de estas constataciones también hemos encontrado unas ocasiones de intensificación (tabla 63). Con la intensificación se enfatiza determinado sentimiento para mostrar la implicación en la interacción actual. De esta manera, esta acción estimula la continuación de

¹⁶ No contamos 'sí' como respuesta a una pregunta. Hemos contado las respuestas más espontaneas.

la interacción. En el primer caso EU1 intensifica su expresión a través de su entonación, aumentando el tono de voz al final de cada pregunta, de manera que muestra su incredulidad. Además, repite la primera parte de la pregunta, así enfatizando esta expresión. Con este sentimiento la participante muestra al interlocutor que vive realmente la historia que cuenta. Entonces al mostrar implicación, se puede reforzar la relación interpersonal de manera que estimula la interacción.

Las otras ocasiones son bromas que intensifican determinada situación en relación con el tema que se trata. En el caso de las pepitas EU2 presenta una constatación lista que intensifica la ironía del hecho que la gente española come comida que se considera para animales (134). El siguiente enunciado sigue esta línea, bromeando sobre una bebida (Coca Cola). Hablando de las pepitas se cuestiona el gusto en cuanto un sabor más común, de manera que todas se ríen. Ya que se supone que a todo el mundo le gustará, es una pregunta obvia. Luego, se presenta una pregunta en holandés (195). En esta, EU2 pregunta si las holandesas por casualidad vienen de España, ya que les gustan tanto las tapas. Las chicas se ríen, confirmando su gusto con esta participante. Debido al uso del holandés para preguntárselo EU2 crea un sentimiento de solidaridad, reforzando la relación y intensificando la aplicación de la pregunta.

El caso siguiente es una broma más sencilla; hablan del accidente en el cumpleaños de la reina. Las participantes buscan la motivación del hombre que provocó el accidente. No saben la respuesta y por tanto EU4 dice que no le gusta el pelo, refiriendo al pelo naranja que se lleva este día. Todas las chicas se ríen, porque la probabilidad de esta confirmación es tan pequeña, que debe ser una broma. Ya que todas las chicas se ríen, se funda una relación más fuerte entre ellas. Finalmente, queda la última expresión que también conecta a este día festivo. En este día se ofrece la oportunidad a niños tocarse música para ganar dinero. EU2 constata el hecho, y añade que es música muy mala. Puede ser que las chicas reconocen el hecho, o que se ríe debido a la constatación lista (ya que son niños, no se puede esperar un nivel avanzado).

Turno de habla	Participante	Enunciado
59	EU1	Lo contó a ti? Lo conté a ti que tenía un amante?
134	EU2	Yoo doy las las pepitas a mi hámster
143	EU4	Yy Coca Cola
195	EU2	Stiekem kom ik uit Spanje no?
272	EU4	Porqué? Ah (risa) creo que no lo gusta el pelo
289, 291	EU2	Y los niños hacen eh música con los e violines ... pero es <i>muy</i> malo

Tabla 63. Intensificación.

¿CÓMO SE REVELA LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ROLES DENTRO DE LA COMUNICACIÓN?

Aunque esperamos una relación equilibrada en base a sus antecedentes, vemos que la relación se refleja de manera diferente en la interacción. EU4 es la hablante más dominante debido a su cantidad de palabras. Aunque expresa la mayor cantidad de palabras se encuentra cerca a EU1 y EU2. EU3 en contra difiere con más de cien palabras con el resto del grupo, distanciándose del resto. No podemos esperar números exactamente iguales, pero esta participante difiere demasiado del resto del grupo. Sin embargo, no solamente debido a esto EU4 se la distingue de las otras participantes. EU4 determina por gran parte el cambio del tema, de manera que da dirección a la interacción. Para justificarse expresa varios actos fáticos, riéndose, y confirmando a las otras.

Entre ellas, las chicas desarrollan los temas a través de varias estrategias; aplican atenuantes para dar su opinión, hacen preguntas que estimulan la interacción, confirman y se ríen. De esta manera crece una interacción activa entre las participantes, la cual se refleja en su participación. Vemos que nuestra transcripción consiste en gran parte de confirmación y risas, de manera que deducimos un intento para mostrar solidaridad, así reforzando la relación. Entonces, al final la práctica reafirma la relación asimétrica, pero las participantes sí tratan de mejorarla a través de varios actos fáticos.

ANÁLISIS DE CORTESÍA

Ahora llegamos a la tercera parte en la cual investigamos la presencia de la cortesía. La manera en la que se reacciona en estos momentos en los que se presentan ACIs, revela la negociación de la cortesía. Este manejo debe ilustrar la CCI de las participantes en situaciones comunicativas más complicadas. Consideramos de nuevo toda la grabación, ya que buscamos notar ACIs dentro del mismo marco que el grupo experimental.

¿CÓMO SE RECIBE UNA CORRECCIÓN?

En este aspecto podemos constatar la diferencia más importante entre los dos grupos que participan en esta investigación; la ausencia del hablante nativo. Por lo tanto, esperábamos menos correcciones en comparación con el grupo de *Second Life*. No obstante, sí hemos encontrado dos correcciones para considerar.

Empezamos con la corrección de EU3 (fragmento 32). Al nombrar el tema de las pipas EU3 confunde el género de la palabra, marcándola como masculina. EU4 se ríe, y después corrige a EU3 cuando ofrece la palabra correcta. Con la risa EU4 asocia su corrección con una connotación positiva, de manera que atenúa se corrección. EU4 parece aceptar la corrección al repetirla de manera correcta. Así, prueba que se dio cuenta del hecho y que es capaz de reproducirla de forma adecuada.

- EU4: YYY
 EU3: Cinco
 EU4: Cinco?
 EU3: Pepitos
 125 EU4: (risa) pepitas
 EU3: Pepititas de dee qué es// con sal (risa)

Fragmento 32. Caso de corrección.

En relación con el arenque EU3 usa la palabra holandesa para nombrar el pescado (151 fragmento 33). Puede ser por una falta de conocimientos que no sabe nombrar la palabra española. EU1 ofrece la palabra correcta en el turno de habla que sigue: ‘Aah es eh arenque’. La expresión de ‘aah’ intensifica el reconocimiento del tema y al mismo tiempo indica que sabe la palabra española. No parece realmente una corrección, ya que lo dicho anteriormente no es incorrecto. Pero de todos modos, decidimos en considerarlo como una corrección porque la construcción con ‘ser’ implica una corrección de lo dicho anteriormente. Por falta de un rechazo explícito en combinación con la repetición de la palabra, pensamos que se acepta la palabra.

- 150 EU2: Yyy la foto se[is]
 EU3: [E]s haring
 EU1: Aah es eh arengue
 EU4: Arengue
 EU3: Arengue

Fragmento 33. Caso de corrección.

Además, en el turno de habla 352, constatamos otro tipo de corrección: EU2 expresa una autocorrección cuando corrige su conjugación verbal de ‘ibemos’ a ‘íbamos’. En este caso corrige su propio error mientras está hablando. La corrección no constituye un ACI, pero sí la

consideramos una manifestación de cortesía, ya que no ha sido necesario enfatizar el error. De esta manera, muestra su voluntad de participar de manera correcta.

Así pues, vemos que la corrección se ofrece a través de la repetición. De esta manera, se indica la forma correcta sin decir que es una corrección. En ambos casos las participantes dan cuenta del hecho cuando se la repite, y por lo tanto pensamos que se acepta la corrección. Las participantes todas tienen antecedentes parecidas con el español, de manera que tal vez facilite la aceptación.

¿CÓMO SE REACCIONA AL DESACUERDO?

Hemos encontrado dos casos de desacuerdo dentro de nuestra transcripción. Uno de los dos es más conflictivo que otro, de manera que empezamos con el ejemplo más llamativo. En esta conversación se da un desacuerdo explícito, en relación con las tapas. Surge un desacuerdo entre EU1 y EU4 sobre el gusto de las tapas vegetarianas (fragmento 34). En el turno de habla 202 EU1 indica su disgusto de las tapas en Holanda y EU2 busca motivación de su gusto. EU1 explica que a ella no le gusta mucho la comida monótona; dice que siempre se sirven las mismas tapas. EU4 expresa explícitamente su desacuerdo después de la confirmación de EU2 ('sí'): 'No no estoy de acuerdo contigo' (206). Vemos que elige ofrecerse su opinión de manera directa, sin atenuar el enunciado. De esta manera, elige defender sus propias necesidades en coste de su interlocutora. Inmediatamente después EU1 busca aclaración (209). El desacuerdo es reforzado por el hecho de que EU4 usa su preferencia vegetariana como motivación para su opinión. La motivación de ser vegetariana no es suficiente para EU1, ya que ella también es vegetariana mientras que tiene otra opinión. EU4 explica que hay varias cosas para comer y EU1 responde con un contraargumento, diciendo que no es muy variado. EU4 parece estar de acuerdo, diciendo 'hmm' indicando que lo considere. El desacuerdo termina con una risa por parte de EU4, y EU1 dice 'vale', de manera que indican el cierre del desacuerdo. Después el tema desplaza del enfoque a EU3 que explica por qué prefiere las tapas de España.

- EU4: Tapas?
 EU3: Me gustan tapas
 195 EU2: Stiekem kom ik uit Spanje no?
 EU3: Sí (risa)
 EU4: (risa)
 EU1: (risa)
 EU4: Pero en Holanda pueden comer tapas también
 200 EU2: Sí
 EU3: Sí los restaurantes en España sí
 EU1: A mí no me gustan las tapas en Holanda
 EU2: Porque no (risa)
 EU1: Porque no sé en general no me gustan las tapas pero es que soy vegetariana y cuando voy a un restaurante para comer tapas siempre me dan lo mismo queso de vaca
 205 EU3: Patatas
 EU1: Y esto no me gusta
 EU2: Sí
 EU4: No no estoy de acuerdo contigo
 EU1: [Porque]
 210 EU4: [Por]que esto soy vegetariana también

- EU1: Y?
 EU2: (risa)
 EU4: Y creo que puede eh comer eh verduras qu- queso huevos [] y patatas y eh es posible cuando comer tapas también
 EU1: [Sí] pero no es muy variada
 215 EU4: Hmm
 EU1: Para mí es siempre [XX]
 EU4: [(risa)]
 EU1: Vale
 EU2: Pero también es muy agradable no porquee want eh la comida pode- eh pode-podéis [XX]
 220 EU4: [XX Sí]
 EU3: [Sí]
 EU1: [picar]
 EU3: Pero en España me gusta tapas más ehm de Holanda
 EU4: Porque?
 225 EU3: Porque// no sé// no sé exactamente pero ehm// eh/ las tapas a a Holanda cocina diferente
 EU2: Sí de manera diferente?
 EU3: No sé exactamente
 EU1: Quizás en España XX
 EU3: El atmósfero es diferente
 230 EU1: Hm eso// también
 EU2: El ambiente (risa)
 EU1: XX para para cenar tapas España
 EU2: Y hay un ambiente mediterráneooo (risa) XX España creo
 235 EU3: (risa) sí
- Fragmento 34. Caso de desacuerdo.*

Aunque parecía que el desacuerdo pudiera agravarse, al final no fue la intención de los participantes. Pensamos esto debido a la atenuación, que implica una estrategia cortés para acercarse a los deseos del otro; tanto EU1 como EU4 atenuaron sus enunciados. En el turno de habla 211 EU4 aplica ‘creo que’ para suavizar el contenido de su opinión y EU1 lo anticipa con ‘sí pero’, dando así su opinión de manera mitigada. Usan también ‘porque’ para introducir frases coordinadas causales. Sin embargo, las otras participantes también parecen contribuir a estabilizar la situación por el uso de la risa para conectar un sentimiento positivo a la interacción (EU2: 210, EU4: 15).

Encontramos otro desacuerdo en con respeto al gusto de café (fragmento 35). En el turno de habla 16 EU2 indica que prefiere beber té en vez de café, que lo toma por la noche. Esto no expresa realmente un desacuerdo, pero debido al hecho de que empieza su enunciado con ‘pero’, forma una frase coordinada concesiva (en conjunto con el turno de habla 14 que se confirma con ‘sí’). Por tanto, pensamos que contrasta con lo dicho por EU1 e implica así que los holandeses no necesariamente beben mucho café. Entonces, no surgió realmente un desacuerdo de manera que continúan la interacción al siguiente tema.

- 10 EU1: No sé pero cuando en Holanda visitas a una persona yy siempre te preguntan
quieres un taza de café
EU4: [(risa)]
EU2: [Sí]
EU1: [Siempre] y creo que los holandeses beben mucho mucho café
EU2: Sí
- 15 EU3: Sí
EU2: Peroo e yo eh yo p- prefiero eh ehm beber ehm el té
EU4: Sí
EU2: Para antes de cenar y la café es para la noche o
EU1: Sí
- 20 EU4: Sí
EU1: Me gusta el café por la noche solamente [(XXX)]
EU4: [No]
EU3: No
EU4: No (XX) sí
- 25 EU2: (risa) vale y eeh// qué más la eh [el hombre]

Fragmento 35. Caso de desacuerdo.

¿CÓMO SE REACCIONAN A LOS ACIS?

Nos llama la atención la cantidad de correcciones que hemos encontrado. Ya que todas las participantes están al mismo nivel, no esperábamos encontrarlas. Sin embargo, puede ser debido al objetivo de la tarea, aprender el español, que las participantes estaban alertas para errores. Por lo tanto, pensamos que se presentaron correcciones entre ellas. Se responde a la corrección con repetición, aceptándola y dando cuenta del hecho, aplicando la forma correcta.

En relación con el desacuerdo solamente había una ocasión fuerte. Hemos observado que las participantes expresan su opinión a través de atenuantes para justificarse. Pero en general el desacuerdo se ve favorecido por la voluntad de las chicas. Concluyendo, los ACIs se neutralizan a través de estrategias corteses que muestran su voluntad para continuar la interacción, de manera que no se desarrolla al conflicto.

3.5 GRUPO DE CONTROL - TAREA 5

En esta parte tratamos la tarea 5 del grupo de control. En esta tarea el grupo debe responder a preguntas que corresponden a las fotos en la pantalla (véase apéndice 4). Las holandesas participan así a un concurso cultural, que debe mostrar las competencias culturales que se han aprendido. Las fotos varían de temas holandeses a españoles y aparecen una a la vez.

Igual que antes, nos dirigimos a los campos del temático, los roles y la cortesía. Con estos campos tratamos de responder a las mismas preguntas que en la otra tarea, igual al grupo experimental (véase también el capítulo dos, la investigación).

ANÁLISIS TEMÁTICO

Empezamos el análisis de nuevo con la parte dedicada al análisis temático. Aquí profundizamos en unas subpreguntas (véase el capítulo 2) para responder a la pregunta central: *¿Cómo se negocian la competencia comunicativa intercultural?* Consideramos primeramente los temas que se presentan en el grupo experimental también, para que creamos una base comparativa entre los grupos.

Tenemos que mencionar un cambio en nuestros datos; la profesora (P) que en principio debería ser observadora, participa en esta tarea más activamente aunque ha sido instruida no participar en la interacción. De esta forma influye en la interacción entre las participantes, y consideramos su presencia.

¿DE QUÉ TEMAS SE HABLA?

Las temas que corresponden al grupo experimental son la política y las tradiciones. No han tratado solamente éstos en los veinte minutos transcritos; los otros temas se puede consultar en el apéndice 5. Los temas que se presentaron corresponden todos a la cultura española, ya que el grupo consiste de participantes holandesas que participan en un concurso cultural. Sin embargo, debido a la presencia activa de la profesora tenemos un factor variable; ya que puede ofrecer más información adicional sobre la cultura española.

El tema político presenta tres políticos en la foto, que las holandesas deben identificar. En cuanto a la identificación de estas figuras políticas, no existe mucha dificultad, ya que las holandesas ya conocen a estas personas. EU3 en especial expresa su reconocimiento para estas personas (74, 76). En el caso siguiente, el tema tradiciones, la participante española si puede ofrecer las holandesas sus conocimientos. Se presenta una pregunta sobre la costumbre de fuegos callejeras, y P explica que es una costumbre de la Noche de San Juan (97).

¿CÓMO SE DESARROLLAN LOS TEMAS?

¿CÓMO SE INTRODUCE EL TEMA?

En esta tarea ha ocurrido un cambio en cuanto a la división de las roles: la profesora (P) adopta un rol muy activo. En esta tarea la hablante nativa formula las preguntas y ofrece información a las participantes holandesas. Debido al rol activo de P se presenta una persona que introduce todos los temas (1, 42, 71, 76, 105, 154, 188). En este sentido, las holandesas optan un rol más pasivo. Dentro de los temas hemos buscado unas subdivisiones para constatar si las participantes holandesas muestran CCI. Sin embargo, las participantes no profundizan más en los temas. Solamente cuando P pide más información específica, el tema se desplaza su enfoque a Holanda (desde 99 en el caso de tradiciones), pero aparte de esto no se desarrollan realmente unos subtemas que investigan la cultura española.

La introducción del tema se ofrece a través de la pregunta que está preestablecida para esta tarea. Entonces, la introducción no se ofrece de manera natural; las participantes más bien siguen la tarea. Entonces las preguntas en sí no revelan mucho, pero cuando consideramos las preguntas en su contexto podemos deducir cómo surge su introducción.

Las personas políticas se introducen después del cierre del tema anterior; las participantes responden a la pregunta de P, aclarando la costumbre holandesa (fragmento 36). Después de esta respuesta P pasa inmediatamente a la pregunta ocho. El tema de tradiciones se introduce de manera igual, después de haber respondido a P pasan directamente al nuevo tema. La profesora elogia la respuesta correcta ('muy bien respuesta final') y pasa de inmediatamente a la pregunta nueve.

- 70 P: Para vosotras no?
 EU2: [Sí]
 EU3: [Sí]
 P: Política sabrías identificar estas tres personas
 EU2: No (risa)
 EU3: [(risa)] Sí sí sí
- 75 EU1: [(risa)]
 EU3: C es Juan Carlos el primer y B es Zapatero a esto
 P: XX muy bien respuesta final tradiciones una noche cuando vuelves a casa, ves estas hogueras por la calle A están quemando los árboles de navidad después de las fiestas navideñas B es la noche del veintitrés al veinticuatro de junio y celebran así la llegada del verano y el día más largo del año C algunas personas se [van a mudar de casa y están quemando los muebles viejos al tiempo que celebran una fiesta]

Fragmento 36. Paso de tema.

¿QUÉ MATICES SE INCLUYEN?

El matiz presente en esta tarea es el pensamiento lógico; las holandesas deducen la respuesta cuando no tienen conocimientos sobre el tema. Deliberan entre ellas, ofreciendo sus experiencias o conocimientos para llegar a la respuesta. Aplican la construcción 'creer que' para indicar sus pensamientos, de manera que se atenúa la fuerza de su enunciado (contamos

28 ocasiones de dicha construcción, véase también la tabla 69). De esta manera, pueden expresarse aunque no están seguros. Vemos este intercambio también en el fragmento 37: los turnos de habla se intercambian, cada uno ofreciendo el origen posible. También aplican ‘creo que’ y ‘quizás en estas construcciones (82, 86, 90, 92, 94). Sin embargo, este método no siempre se lleva a cabo la respuesta correcta.

- EU4: Creo que es B
 EU1: XX pero no sé porque
 EU4: Quee también hay una fiesta en Valencia y entonces van a quemar algo
 85 EU1: Hay algo XX
 EU4: Sí quizás es normal en España para quemar algo
 EU1: (risa)
 EU3: (risa)
 EU2: (risa)
 90 EU1: Porque es quizás XX pero no sé
 EU4: Qué?
 EU1: Que no lo sabemos que están quemando pero creo también que es B
 P: Y porque la A porque no?
 EU4: Porque a mí me parece un poco más lógico (risa) porque es también en Holanda a veces la gente quema las árboles para navidad creo que no es especial para eeh para España
 95 P: Es la B

Fragmento 37. Negociación del tema tradiciones.

Otra tendencia es que las participantes no saben realmente relacionar todo con España, de manera que siempre lo consideran de una punto de vista holandesa. En este ejemplo observamos que EU4 dice que puede ser normal en España que se quema algo en la calle. El hecho que esta participante aplica ‘quizás’ y ‘normal’ implica que no se entiende el hecho desde una visión holandesa. Las otras participantes se ríen, de manera que reafirman al enunciado de EU4, mostrando solidaridad. Entonces, todas chicas no llegan a una comprensión total del hecho. Esto reafirma EU1 también en los enunciados siguientes (90, 93).

¿CÓMO SE NEGOCIAN LOS TEMAS?

En cuanto a la negociación temática existe un modelo que regresa; siguen el orden preestablecido de las fotos y las participantes empiezan a hablar del tema con motiva de la pregunta. Esto se debe a en parte a la olimpiada cultural también. Por tanto, observamos también una división de equipos, las holandesas participan en grupos (EU1 y EU4 frente a EU2 y EU3). Luego, las participantes deliberan la respuesta en base a sus propias experiencias o conocimientos. Entonces, se presentan varias enunciados generales que interactúan o complementan una a otra. También se presentan preguntas que buscan aclaración, para motivar la posible respuesta. Si las participantes realmente no tienen ni idea de la respuesta correcta, expresan sus dudas y no llegan a una respuesta concluyente. Cuando piensan que la saben, indican sus ideas a la profesora. Al final de esto la profesora presenta la respuesta correcta, y después motiva o explica la razón. En los casos posibles, también informa por la costumbre holandesa.

¿CUÁNTO TIEMPO SE DEDICA A CADA TEMA?

Cuando consideramos el tiempo dedicado a las diferentes fotos, podemos ver cuáles parecen más importantes. El tema menos hablado, de todos los temas, es el de las personas políticas (tabla 73). En este caso EU3 sabe inmediatamente la respuesta correcta, de manera que no hace falta consultar a las otras chicas. Ya que la respuesta que ofrece es la correcta P puede pasar fácilmente al nuevo tema. Por lo tanto, vemos que se dedica un mayor tiempo al tema de tradiciones. Debido al hecho de que este tema no es muy conocido con las holandesas, negocian más enunciados para comprender el fenómeno cultural. De esta manera, también necesitan más tiempo para razonar la posible respuesta (fragmento 37). Regresando a los mismos temas que los del grupo experimental, vemos que se dedica mucho más tiempo a las tradiciones. Esto se debe al hecho que es un fenómeno desconocido para las participantes, de manera que necesitan más tiempo negociar la posible respuesta. Aparte de esto, también reciben una explicación del fenómeno, de manera que P también aumenta la cantidad total (tabla 74).

Tema	Inicio	Fin	Tiempo total
Política	21:32	21:48	0.16
Tradiciones	21:50	24:30	3.20

Tabla 65. Tiempo dedicado por foto.

Tema	EU1	EU2	EU3	EU4	Total	P
Política	0	1	15	0	16	10
Tradiciones	66	0	0	65	131	140

Tabla 66. Palabras por persona por tema.

Cuando consideramos las palabras que se dedican a los temas, vemos que las holandesas intercambian su participación (tabla 66 y 72). Mientras que EU2 y EU3 negocian el primer tema, EU1 y EU4 dominan el otro. En el primer caso, las otras participantes no expresan nada, y en el segundo caso, EU2 y EU3 se ríen de vez en cuando. En esta división ya se revela que se ha dividido el grupo en dos equipos, de manera que intercambian los turnos de responder a la pregunta. Profundizamos más en esto en el análisis de los roles.

¿CÓMO SE NEGOCIA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL?

Esperamos que la participación de un hablante nativo del español facilita la interacción intercultural. Sin embargo, notamos una ausencia de la competencia intercultural, más que una presencia en este caso. Resulta de varios enunciados que las participantes no tienen conocimientos sobre varios temas, y por tanto terminan el tema sin profundizarse. Esto se debe parcialmente también al hecho que solamente se ofrecen temas españoles, de manera que más fácilmente faltan conocimientos. Sin embargo, debería ser un estímulo para desarrollar la CCI ya que esto obliga a las participantes a aplicarla.

Un matiz presente es el razonamiento del tema. Las participantes llegan a la respuesta con razonamiento lógico en base a la propia experiencia. De esta manera, recurren varias veces a su propia cultura para responder a la pregunta central. Con este razonamiento a veces no saben conectar el tema a España, de manera que notamos una ausencia de CCI. Sin embargo, al mismo tiempo también existe una competencia comunicativa en el sentido que sí se trata llegar a la respuesta con lo que se sabe. Por tanto, el uso de la construcción 'creer que' es muy común, ya que las participantes no saben con seguridad si su experiencia vale también para

España. En este sentido, se dedica más tiempo a estos temas que no se sabe, que éstos que se conoce.

P determina por gran parte la interacción sobre los temas. Esta participante introduce los temas y se los explica a las holandesas. La introducción del tema se ofrece de forma transparente, ofreciendo la pregunta directa. En general se presenta cuando el tema anterior parece cerrado. Las explicaciones temáticas contribuyen a este cierre, ya que aclaran el fenómeno y la respuesta correcta. De esta manera, P ofrece conocimientos culturales a las holandesas, de manera que pueden ampliar su base de conocimientos.

La CCI no está muy presente en este grupo. Sin embargo, debido a la presencia más activa de la hablante nativa si constatamos un refortalecimiento de la presencia cultural. De esta manera, las participantes se ven, indirectamente, más obligadas a manifestar CCI. Además, la hablante nativa les puede dar más perspectiva. Así pueden desarrollar su CCI, que ha sido menos presente en la tarea anterior. Sin embargo, no la consultan sobre cuestiones culturales, de manera que no profundizan en los temas. Entonces, sobre todo vemos una ausencia de la CCI aunque sí ha aumentado su importancia.

ANÁLISIS DE ROLES

Analizamos en esta parte los papeles de las diferentes participantes para investigar la pregunta central: *¿Cómo se revela la distribución de los roles dentro de la comunicación?* (véase el capítulo dos) De esta manera podemos ver si la relación que existió antes ha cambiado, o que todavía existe una relación igual que antes. En esta parte tratamos todos los temas que se han tratado en los veinte minutos de la transcripción, ya que nos ofrece una base comparativa.

¿HAY ALGUIEN QUE DOMINA LA CONVERSACIÓN?

Palabras por persona	EU1	EU2	EU3	EU4	P
Total de palabras usadas	214	260	69	248	923
Turnos de habla	46	50	34	47	42

Tabla 67. Total de palabras expresadas y los turnos de habla por persona.¹⁷

Ya hemos visto que P participa más que anticipado. Aunque realmente no la íbamos a considerar, debemos que contar en su presencia también debido a su participación. La profesora llega al número mayor de palabras, pero tenemos que considerar también que su número crece debido a las preguntas que lee. P tiene mucha influencia en cuanto a la distribución de los turnos de habla. Ella decide el cambio de tema y también divide el grupo de tal manera que se da la palabra a las participantes. No obstante, esta división se funda en parte en el concurso cultural, el cual requiere equipos para competir. Entonces, no sabemos hasta qué punto ella ha influido esta división. No obstante, esto dificulta el análisis de los roles ya que no parece muy claro cómo se dividen los turnos de habla entre las participantes. Tratamos de esbozar una imagen equilibrada de la conversación con la influencia de P, al mismo tiempo también considerando la interacción entre las participantes holandesas.

En el cuadro 67, se observa que EU2 es la hablante más activa de las participantes holandesas; con un total de 260 palabras ella expresa la mayor cantidad. Casi expresa cuatro veces más que la hablante menos activa (EU3). Pensamos que la cantidad de palabras expresadas por EU3 constituye un factor variable ya EU3 susurra varias veces. En este sentido podemos decir también que la cantidad de palabras de EU2 ha aumentado debido a varias expresiones de ‘eh’ o ‘ehm’ (22 veces). Esto quiere decir si lo restamos del total de palabras de EU2, llegamos a un número menor que EU4. Entonces, EU2 es la hablante más dominante porque hace un esfuerzo por expresarse.

Entre las participantes, EU2 no nos llamó la atención como hablante más dominante. Parece que llega a un número alto porque divide sus palabras sobre un gran número de turnos de habla. Es decir, divide sus enunciados; varios de éstos combinan en conjunto una oración completa (8/10, 27/29, 115/118). Además, intenta hablar activamente (‘eh(m)’) y daba varias veces la respuesta o su opinión en cuanto al tema actual (8, 31/33, 27/29, 113/115/118, 170). Contamos con varias expresiones fáticas (18 veces risa) que marcan solidaridad para reforzar una interacción equilibrada. Sin embargo, no necesariamente debemos que calificarla como

¹⁷ Las palabras contadas aquí representan las palabras expresadas por persona; expresiones y palabras incompletas contamos también, pero dejamos las palabras que no podíamos transcribir en palabras existentes. Además, en esta transcripción hay una presencia fuerte de susurrar de manera que no queda claro que dicen los participantes entre ellos. No contamos estos momentos al no saber cuantas palabras se expresa y debido al hecho que es algo entre ellos que no se dirige al grupo total.

hablante más activa ya que cuando contamos el promedio de palabras por cada turno de habla, llegamos a un número casi igual entre dos de las participantes: 5,2 para EU2 frente a 5,28 de EU4. De esta manera, si partimos del promedio, EU4 sería un hablante más dominante del grupo.

¿DE QUÉ FORMA CONTRIBUYE EL HABLANTE NATIVO A LA COMUNICACIÓN?

En esta tarea contamos en la presencia de P, de manera que en esta parte sí podemos considerar la contribución del hablante nativo. Aparte de introducir las preguntas, P se dirige a las holandesas en equipos. De esa manera, se divide los roles comunicativos; incluye todos las participantes y cada una recibe su turno de habla. Pensamos que lo hace con motivo del concurso, de manera que hay una competición. Por ejemplo, la primera pregunta sigue respondida primeramente por EU2 y EU3 (turno de habla 2-12), y después P pregunta: ‘¿Vosotras tenéis una idea?’ (13). Haber dicho esto, las otras dos participantes empiezan negociar la posible respuesta entre ellas (13-17). Un caso parecido ocurre para el tema de los costumbres en un bar. Primeramente EU1 y EU3 dominan la discusión sobre la posible respuesta (155-164), con EU2 y EU4 riéndose de vez en cuando. Después P pregunta si las otras tienen otra respuesta (165), y les toca a EU2 y EU4. Aunque EU4 no habla en esta oportunidad, si deducimos su turno, debido a la pregunta dirigida a ‘vosotras’. De esa manera, surge una división clara dentro del grupo; cada participante por lo menos recibe una vez la oportunidad de hablar. Por tanto, lo consideramos como estimulación de la interacción aunque también sea posible verlo como limitación (ya que impide que los otros participantes hablen cuando el otro grupo habla, así evitando posibles desarrollos en la interacción entre los cuatro participantes). Sin embargo, pensamos que así se obliga a hablar las participantes más tímidas también.

Además, existe estimulación por las preguntas adicionales que hace P; busca motivación detrás de las respuesta que las participantes eligen (92), y profundiza en la cultura de los participantes, informando de la costumbre en cuanto al mismo tema en Holanda (23, 60, 68, 99, 126, 180). Además, presenta preguntas que forman la interacción, buscando la opinión del otro parte del grupo (informando de vosotras en el turno de habla 165 y 197) y acelera la respuesta final (57: ‘¿Entonces?’). Al mismo tiempo también ofrece explicaciones culturales, que ofrecen nuevas dimensiones culturales. Así, P profundiza en las preguntas, y motiva la respuesta correcta. Aclara el fondo cultural para casi todas las preguntas, solamente para estas preguntas de las cuales no existían dudas, no necesitaba explicar la motivación cultural. Esto ha sido el caso para la pregunta siete y ocho. Resulta de la primera pregunta que hay dos participantes en el grupo que ya conocen la costumbre española, que prescribe una hora diferente para acostarse (EU1: 47, EU4: 54). En el caso de la pregunta siguiente, EU3 muestra reconocimiento de la foto, expresando ‘sí’ tres veces (EU3: 73). Entonces, debido al reconocimiento del tema no se necesita explicarlo.

En cuanto a las otras preguntas, las participantes parecen más en duda, ya que al comienzo negocian la posible respuesta y varias veces se expresa ‘no sé’ (7, 24, 36, 61, 66, 82, 89, 100, 104, 194). Por tanto, P les da una explicación para aclarar la respuesta correcta (18, 97, 121, 178, 203). De esa manera, contribuye a la comprensión cultural de las participantes holandesas. Por ejemplo en el caso del primer tema, presentarse una candidatura, sin la aclaración de P los participantes no supieran que ‘convocatoria oposiciones’ indicara un trabajo gubernamental. Las holandesas empezaron hablar del trabajo según la candidatura estándar para Holanda; enviárselo tú curriculum para mostrar tus capacidades (8). Parece que no saben realmente que significa convocatoria oposiciones, ya que eligen opción C: llamar

para pedir más información. Por tanto pensamos que no les resulta claro de verdad el contenido del trabajo. Luego, P explica el significado de la palabra, explicando el contenido de determinado trabajo (18). Después de la aclaración se ríen, de manera que parece que han entendido su interpretación errónea. Sin embargo, no realmente saben describir este aspecto para Holanda debido a la falta de conocimientos. Esto resulta en una interacción bastante caótica; de manera que los hablantes cada uno expresan sus opiniones, sin que hay una interacción profunda entre ellos (fragmento 38). Después de la pregunta de P (23) cada participante expresa sus conocimientos, expresando que no lo saben. Después EU2 (29, 31, 33), EU4 (30) y EU1 (34) expresan sus presunciones sobre la cuestión, pero al final no llegan a una respuesta concluyente. Sin la aclaración de P (42) las participantes no pudieron entender la respuesta. Sin embargo, tanto en este caso que en otros, parece que las holandesas no profundizan en los temas. Solamente cuando P les pregunta algo más, profundizan más en el contexto holandés (23, 61, 100, 126, 180). De esta manera, P también estimula la manifestación de la CCI de las participantes, pidiendo una explicación cultural.

- P: Tienes que hacer un examen con el resto de gente que quiere optar a ese puesto y las más notas que sacan para ellos es ese trabajo/ X aquí en Holanda los funcionarios cómo
- 25 EU3: No sé
 EU1: No lo sé si tienen que XX
 EU4: No creo que tienes que mandar tu curriculum
 EU2: Pero creo [queee]
 EU3: [Creo] que esto depende
 EU2: Sí depende del trabajo también creo que es igual que en España cuando es un trabajo importante
- 30 EU4: Sí creo que tienes que hablar con tu jefe y
 EU2: Sí pero/ eh creo que es un cosa eh dos cosas que son iguales importantes
 P: La entrevista y el examen?
 EU2: Sí creo que XX las dos
 EU1: Qu- quieren ver tu curriculum y también si si tienes que hacer un examen o algo
- 35 EU4: Sí?
 EU1: No sé [pero]
 EU4: [(risa)]
 EU2: [(risa)]
 EU3: [(risa)]
- 40 P: XX buen idea
 EU1: X lo haces bien
 EU3: No he oído esto nunca un eh un eh eh test

Fragmento 38. Negociación de presentarse su candidatura.

 ¿Y EL NO NATIVO?

Las hablantes no nativas contribuyen de diferentes maneras a la interacción. Entre otras, preguntan varias cosas entre ellas, buscando motivación de manera que estimulan la interacción (tabla 51). Es decir, no va por descontado que una cosa dicha sea un hecho real. Sin embargo, vemos que esta cantidad de preguntas no es grande; del total de 217 turnos de habla vemos que solamente se dedican seis a estas preguntas.

Turno de habla	Participante	Enunciado
6	EU2	Y por qué?
35	EU4	¿Sí?
46	EU4	Eeh// eeh creo que es A (risa) porque creas que es B
50	EU4	Yy las nueve y media no es un poco tarde?
90	EU4	¿Qué?
101	EU4	El once de noviembre? ¿sí?

Tabla 68. Preguntas.

Debido a esta posición vemos que se formulan oraciones intercaladas. Por tanto, el uso de ‘creer que’ aparece varias veces (tabla 69). Especialmente cuando se presenta la respuesta final, las participantes tienden a usar esta construcción. Se asegura así, que se expresa determinado grado de duda al interlocutor, y de esta manera éste desprecia al hablante. Debido al hecho de que 15 de las 30 ocasiones consisten de la selección de la respuesta, nos hace suponer que se aplica la construcción en general con el fin estratégico de protegerse. Solamente el turno de habla 65 sirve más bien para marcar incredulidad por lo expresado anteriormente, de manera que expresa la incompreensión del fenómeno. Entonces, con excepción del último ejemplo se usa ‘creer que’ para protegerse en el caso que se expresan un hecho irreal.

Turno de habla	Participante	Enunciado
4	EU2	Eh <i>creemos</i> que es A
8	EU2	Es muy útil para eh para mandar eh mandar tu curriculum por la jefe para ver tu experiencia si eh tienes pero <i>creo</i> que es puedes ser C porque cuando uno XX porque cuando yo eh/// quiero saber quee que es el trabajo pero
9	EU3	Cuando quiero buscando trabajo XX experiencia yo <i>creo</i> que C es una opción llamas por teléfono es
13	EU4	<i>Creo</i> que es C pero no lo sé <i>creo</i> que la gente en España cree que es normal para llamar un empleo y preguntar algo
14	EU1	<i>Creo</i> ehm quiere saber que esperan de ti entonces cuando llamas lo sabes y después puedes solicitar
26	EU4	<i>No creo</i> que tienes que mandar tu curriculum
27	EU2	Pero <i>creo</i> [queee]
29	EU2	¿Sí depende del trabajo también <i>creo</i> que es igual que en España cuando es un trabajo importante
30	EU4	¿Sí <i>creo</i> que tienes que hablar con tu jefe y
31	EU2	¿Sí pero/ eh <i>creo</i> que es un cosa eh dos cosas que son iguales importantes
33	EU2	¿Sí <i>creo</i> que XX las dos

45	EU1	Creo que es B
46	EU4	Eeh eeh creo que es A (risa) porque creas que es B
47	EU1	Porque eh porque en España eh sean tarde y eh creo que los niños también y creo que p-por eso es normal para ellos eh
52	EU4	Sí creo que tienes razón
65	EU4	[(risa)] No entiendo porque los niños españoles no están muy cansadas cansados porque cuando los niños holandeses van a dormir eh a las nueve y media creo que es más tarde y
66	EU1	Sí creo que los niños se acuestan mucho más temprano no sé o a las ocho
81	EU4	Creo que es B
90	EU1	Que no lo sabemos que están quemando pero creo también que es B
93	EU4	Porque a mí me parece un poco más lógico (risa) porque es también en Holanda a veces la gente quema las árboles para navidad creo que no es especial para eeh para España
100	EU1	Sí el once de noviembre pero no sé qué quema oh el once qué Sí hmm s- no q-quema nada pero sí creo que hay un fuego también
113	EU2	Sí creo que es el nombre de dee bebida y si
115	EU2	XX Sí A eh porque es un nombre muy extraña y creo que (risa)
145	EU4	Y eh creo que sobre todo las mujeres beben
156	EU1	Creo que es A
157	EU4	Sí o C pero no creo C o B
161	EU4	Creo que es A también
167	EU2	Creo que es el A también
199	EU4	C creo que es C
202	EU1	No tampoco pero no creo que sea C o B

Tabla 69. Aparición de 'creer' (más 'que').

¿APARECEN EXPRESIONES FÁTICAS DE SOLIDARIDAD PARA FOMENTAR RELACIONES SIMÉTRICAS?

Una de las manifestaciones más notables de las expresiones fáticas en este grupo es la risa. Hemos resumido todos los turnos de habla en los cuales se ríen las participantes holandesas (tabla 70). No hemos incluido a P, lo que nos importa es la manera en la que se organiza la relación entre las participantes holandesas, ya que hemos constatado una relación asimétrica.

Participante	Turno de habla
EU1	17, 22, 59, 64, 74, 78, 86, 95, 153, 173, 213 (total de 10)
EU2	2, 19, 38, 44, 62, 72, 80, 88, 103, 108, 151, 159, 162, 172, 176, 191, 214 (total de 16)
EU3	4, 11, 20, 39, 61, 63, 73, 79, 87, 109, 152, 163, 177, 196,

	215 (total de 15)
EU4	16, 21, 37, 43, 46, 56, 58, 65, 77, 93, 96, 148, 150, 158, 174 (doble), 187, 189, 202, 206, 216 (total de 22)

Tabla 70. Risa.

EU4 es la persona que se ríe la mayoría de las veces (21x). De estas expresiones solamente se presenta una risa dentro de una oración dos veces (46, 93). Las otras ocasiones ocurren únicamente o en combinadas con una oración previa o pospuesto (65, 174), o un 'sí' o 'no'. Entonces, aunque la risa también puede reflejar nervios también, confirma lo dicho anteriormente, especialmente reforzado cuando va acompañado por una respuesta afirmativa (148, 158). Solamente cuatro de los casos, ofrecen una situación de humor (desde los turnos de habla 18, 77, 149 y 212). Pensamos que EU4 compensa así su cantidad de palabras y turnos de habla; que por promedio sobra todas las participantes holandesas. En este sentido reafirma la relación asimétrica entre las participantes, usando la risa para legitimarse.

Nos parece que la risa refleja la relación variable. Ya hemos visto que las participantes se relacionan de manera variable. Por tanto, también vemos que la cantidad de expresiones confirmativas varía por participante: EU1: 7, EU2: 7, EU3: 3 y EU4: 8 (tabla 71). Aunque EU2 se destaca inicialmente como hablante más activa, EU4 es la participante que expresa la mayoría de los actos fáticos. Pensamos que esto se debe a la cantidad que medimos como promedio de palabras producidas por participante; EU4 sobra EU2. EU3 y EU1 en cambio, no expresan tantas expresiones fáticas. EU3 expresa menos palabras que las otras participantes, de manera que reafirma su posición menos activa. Se espera un intento del resto para incluirla, pero nos llama la atención que ella no se esfuerza para acercarse así. EU1 en contra, expresa más palabras, pero ella no se esfuerza para justificarse tanto que EU4. De esta manera, vemos que la relación variable se refleja en la cantidad de actos fáticos. En este sentido, la presencia de murmura reafirma esta división variable. Ya que las participantes susurran en grupo para deliberarse entre ellas, se refuerza su relación interna. Es decir, la murmura entre dos participantes excluye a las otras, al mismo tiempo enfatizando la conexión entre ellas. Por la ausencia de un rechazo de este fenómeno, pensamos que se acepta la manifestación. De esta manera, se facilita la interacción, apoyando el fenómeno, de manera que se muestra solidaridad, permitiendo un desarrollo de la relación en cualquier caso en parejas.

Turno de habla	Participante	Enunciado
5	EU3	Sí
11	EU3	Sí (risa)
29	EU2	Sí depende
30	EU4	Sí creo que
31	EU2	Sí
52	EU4	Sí creo que tienes razón
55	EU1	Sí
66	EU1	Sí creo que (...)
85	EU4	Sí quizás (...)
113	EU2	Sí creo que
118	EU2	Sí
127	EU1	Sí pero

128	EU2	Sí muchos
131	EU1	Hm sí
132	EU2	Sí
145	EU1	Sí
156	EU4	Sí o C pero no creo C o B
157	EU1	Sí
158	EU4	No (risa) sí
161	EU1	Sí
164	EU4	Sí
182	EU4	No
183	EU2	En el suelo no
184	EU4	No

Tabla 71. Confirmación.

CÓMO SE REVELA LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ROLES DENTRO DE LA COMUNICACIÓN?

Resulta que P influye gran parte de la interacción; debido al hecho que introduce las preguntas, elige los temas. La profesora también expresa la mayor cantidad de palabras, superando las holandesas con cuatro veces. Dentro de la conversación la hablante nativa hace varias descripciones culturales y motivaciones de manera que se aprecia su rol educativo. También influye la interacción en gran medida cuando divide los turnos de habla al tratar las participantes en dos grupos. De esta manera crea un tipo de concurso para ellas, y asegura que cada una recibe por lo menos una vez la oportunidad de hablar. Aprovecha con todas estas acciones de su poder; tiene una posición elevada sobre las holandesas debido a sus conocimientos culturales, su dominio en la lengua española, su edad mayor y su rol de profesora. Así, es más fácil aceptar el poder de determinada hablante, y por tanto las holandesas no se oponen a su iniciativa.

Si consideramos a las holandesas vemos que EU2 es la participante más activa. Ella tiene un rol bastante dominante; expresa la mayor cantidad de turnos de habla, y el número mayor de palabras de las holandesas. En esta tarea ella participa activamente, intentando hablar cuando puede. Esto resulta muchas expresiones breves como 'sí', 'no' y otros sonidos indefinidos como 'eh', 'hm' etcétera. Sin embargo, aunque es la participante más activa, no es la única que interactúa activamente. Las otras dos chicas (EU1 y EU4) siguen cerca de ella, con una cantidad que difiere menos que 50 palabras. Además, EU4 sobra el promedio de palabras que expresa EU2, de manera que ella parece la hablante más activa. Sin embargo, en base a sus antecedentes hemos predicho una relación simétrica. Pero vemos en la práctica EU3 habla en menor medida en comparación con las otras holandesas. Pensamos que ella supone una relación simétrica, de manera que no se expresa tantas acciones fáticas por su parte. EU4 expresa la mayoría de éstas, la cual conectamos a su rol activo. Es decir, juega un papel tan grande que se justifica a través de estas expresiones para mostrar su voluntad. Debido a estas cantidades, suponemos una conexión entre la actividad conversacional y la necesidad de realizar actos fáticos. Cuantas más palabras se expresan, mayor es la necesidad de aumentar la cantidad de expresiones fáticas.

ANÁLISIS DE CORTESÍA

En esta parte consideramos las mismas subpreguntas que en la tarea anterior para ver cómo se reaccionan a los ACIs. Aunque P participa activamente en esta tarea no ha adaptado su rol más tradicional de profesor, como instancia que corrige. Entonces, no hemos encontrado un caso de corrección en esta tarea. Tampoco hemos encontrado una corrección entre las participantes. Por lo tanto, solamente tratamos el desacuerdo en este apartado.

¿CÓMO SE REACCIONAN AL DESACUERDO?

En cuanto al desacuerdo no existe un caso claro, pero sí hemos encontrado una construcción que marca el desacuerdo no conflictivo (fragmento 39). El fragmento trata de presentarse una solicitud para un puesto convocatorio. La construcción de ‘sí pero’ y el uso de ‘creo que’ marca una construcción de una oración coordinada concesiva combinada con una opinión (31). EU2 reafirma EU4 (30: ‘tienes que hablar con tu jefe y’), pero al mismo tiempo añade su opinión. Para no impedirla usa la construcción atenuante ‘creer que’. Falta una reacción clara a lo dicho, de manera que no resulta claro si EU4 la rechaza o acepta. Pensamos que no está totalmente de acuerdo con EU2, ya que dice que nunca ha oído del test (41). Entonces la faltan los conocimientos para llegar a una respuesta concluyente, y por tanto no realmente cree EU2 ya que no conoce el fenómeno.

- P: Tienes que hacer un examen con el resto de gente que quiere optar a ese puesto y las más notas que sacan para ellos es ese trabajo/ X aquí en Holanda los funcionarios cómo
- EU3: No sé
- 25 EU1: No lo sé si tienen que XX
- EU4: No creo que tienes que mandar tu curriculum
- EU2: Pero creo [queee]
- EU3: [Creo] que esto depende
- EU2: Sí depende del trabajo también creo que es igual que en España cuando es un trabajo importante
- 30 EU4: Sí creo que tienes que hablar con tu jefe y
- EU2: Sí pero/ eh creo que es un cosa eh dos cosas que son iguales importantes
- P: La entrevista y el examen?
- EU2: Sí creo que XX las dos

Fragmento 39. Caso de desacuerdo.

¿CÓMO SE REACCIONAN A LOS ACIS?

Antes de responder a la pregunta central de esta parte, debemos que añadir la presencia de otra ACI también; la presencia de murmura entre las participantes. Este fenómeno ocurre en particular entre EU3 y EU2. Cuando las participantes susurran para deliberar la respuesta, excluyen conscientemente a las otras dos chicas. Esto constituye un hecho descortés cuando participan más personas que estas dos participantes. Entonces, vemos el riesgo de un ACI en este caso, porque puede ofender a las otras chicas. Vemos que las holandesas no se oponen explícitamente a estos momentos íntimos, de manera que implican aceptación del hecho. Entonces, aceptan el espacio personal de las otras participantes, mientras que susurran entre ellas. Aunque excluyen a las otras participantes, de manera que se ofrece un ACI, se elige no oponerse para equilibrar la relación en coste a la propia imagen.

Cuando consideramos los ACIs solamente podemos constatar la presencia de una ocasión bastante débil. Este desacuerdo no se desarrolla a un conflicto, de manera que se continúa la interacción sin obstrucciones. De esta manera, observamos una ausencia de ACIs, ya que no escalan un conflicto. Puede ser debido a la participación voluntaria que las holandesas interactúan de manera cooperativa. Entonces en base a una motivación común (aprender la lengua española) se funde voluntad entre las participantes, de manera que se minimizan los ACIs.

3.6 COMPARACIÓN DE LAS TAREAS

En esta parte comparamos el desarrollo de la CCI de los participantes del grupo de control. Tratamos de constatar cómo se lo manifiesta dentro de la interacción. Nos dirigimos de nuevo a los mismos campos que el grupo experimental, de manera que podemos presentar a continuación una comparación entre los dos grupos.

TEMAS

Debido al hecho de que las participantes tratan los temas brevemente, tenemos menos material para investigar, ya que se tratan más temas en menos tiempo. En total, se presentan 13 temas en la primera tarea frente a 7 en la última (tabla 72 y 73). En la primera tarea aparecen temas holandeses y españoles, mientras que solamente se presentan temas españoles en la última tarea. Todos los temas que se presentaron siguen un orden preestablecido por la tarea.

Tarea 1	Tiempo			Palabras				
	Foto	Inicio	Fin	Total	EU1	EU2	EU3	EU4
Cafetera	8:47	9:35	0.48	50	25	11	8	94
El tren	9:36	12:00	2.24	50	40	16	118	224
Vendedores de calle	12:01	13:35	1.34	34	42	11	27	114
Casa flotante	13:38	15:08	2.30	25	19	40	37	121
Pipas	15:10	16:10	1.00	34	14	22	7	77
Arenque	16:13	18:05	2.02	83	31	13	13	140
Tapas	18:17	20:55	2.38	78	23	32	40	173
Fiesta nacional de la reina	20:56	24:10	3.14	34	53	44	116	247
Lotería nacional	24:12	24:44	0.32	7	7	19	4	37
'Sinterklaas'	24:45	25:39	0.54	30	12	26	18	86
Bicicleta	25:40	27:10	1.30	12	66	14	3	95
Tarjeta	27:11	28:18	1.07	44	15	18	27	104
Bar español	28:19	28:50	0.41	6	11	14	10	41

Tabla 72. Especificación de palabras y tiempo por tema.

Tarea 5	Tiempo			Palabras					
	Tema	Inicio	Fin	Total	EU1	EU2	EU3	EU4	Total
Trabajo	13:12	18:33	5.21	45	101	26	55	327	199
Horarios	18:34	21:27	3.13	67	17	14	87	185	108
Política	21:32	21:48	0.16	0	1	15	0	16	10
Tradiciones	21:50	24:30	3.20	66	0	0	65	131	140
De bares (1)	24:33	27:16	2.43	10	63	9	14	96	144
De bares (2)	27:17	30:07	3.10	30	32	0	12	74	212
Uso de lengua	30:13	32:46	2.33	11	48	3	25	87	128

Tabla 73. Especificación de palabras y tiempo por tema.

Observamos que se desarrolla la negación del tema. En la primera tarea las participantes tratan la foto primeramente con una descripción cultural. En esta descripción vemos que se presentan sus conocimientos. Después llega al cierre del tema, para pasar al siguiente. En la última tarea esta negociación difiere un poco: la negociación empieza con la pregunta y sigue por una deliberación entre las holandesas. En esta tarea se dedica a responder la pregunta a través de sus conocimientos. Al final llegan al cierre del tema con la respuesta a la pregunta

de este tema. La CCI no está muy presente en ambos casos, aunque P participa en la última tarea. Faltan la dimensión cultural aunque se presentan temas culturales españoles, no saben profundizar tanto en estos como los holandeses. Sin embargo, sí notamos una presencia de competencia comunicativa en ambas tareas, ya que el cambio de tema no provoca una ruptura.

Cuando consideramos los matices presentes, vemos que en ambas tareas las holandesas muestran una ausencia de CCI. En la primera tarea las participantes tratan los temas holandeses más ampliamente que los españoles. De esta manera, muestran que tienen más conocimientos sobre su propia cultura. Debido al hecho que falta un hablante nativo del español, la CCI tiene un menor peso también. Además vemos que se recurren a imágenes estereotipadas, presentando descripciones generalizadas para los fenómenos culturales. En la tarea final la cantidad de temas disminuye, de manera que pensamos que se pone a prueba la preferencia para los temas holandeses. Las participantes deducen la respuesta en base a su propia cultura, pero no saben relacionar todos los temas a España. Por tanto, negocian más sobre la posible respuesta, de manera que la cantidad de tiempo disminuye considerable. Sin embargo, cuando consideramos el tiempo total que se dedica a los temas vemos que hay un aumento; de 1.42 a 2.79 minutos por tema. Esto se debe al tiempo que se necesita para hablar de las posibles respuestas. Este aumento se debe también parcialmente a la participación de P en la última tarea. Esta participante ofrece varias descripciones y motivaciones, de manera que contribuye al tiempo total. Además, ofrece a las holandesas más recursos para hablar. Sin embargo, no profundizan en los temas, de manera que pensamos que el aumento del tiempo en combinación con la disminución de los temas, significa un paso atrás en la CCI.

ROLES

La división de los roles no se destaca muy obvia en este grupo ya que las cuatro participantes interactúan de manera variable (tabla 74). Si comparamos los roles vemos que cambian completamente; en la primera tarea EU4 es la hablante más dominante, y las otras chicas la acercan con su número. Solamente EU3 difiere más que cien palabras con esta participante. Cuando medimos el número de palabras en la última tarea vemos que la cantidad de palabras expresadas por EU2 y EU1 aumentan, mientras que la cantidad de EU3 y EU4 disminuye. EU3 se distancia más de la holandesa activa, con una diferencia de 191 palabras. En este caso EU2 parece la hablante más activa, pero dividido sobre sus turnos de habla EU4 resulta más dominante. Pensamos que la influencia de P provoca en este sentido un desequilibrio en la relación. Aunque esta participante trata de contribuir a la interacción, buscando motivaciones y motivando la respuesta correcta, domina la conversación y provoca un cambio de las relaciones.

Resulta que P influye gran parte de la interacción; debido al hecho que introduce las preguntas, elige los temas. La profesora también expresa la mayor cantidad de palabras, superando las holandesas con cuatro veces. Dentro de la conversación la hablante nativa hace varias descripciones culturales y motivaciones de manera que se aprecia su rol educativo. También influye la interacción en gran medida al dividir los turnos de habla en la última tarea, tratando las participantes en dos grupos. De esta manera, crea un tipo de concurso para ellas, y asegura que cada una recibe por lo menos una vez la oportunidad de hablar. Aprovecha con todas estas acciones de su poder; tiene una posición elevada sobre las holandesas debido a sus conocimientos culturales, su dominio en la lengua española, su edad mayor y su rol de profesora. Aunque las holandesas no se oponen, su influencia en la última tarea no es muy grande. Las participantes si aprenden nuevos conocimientos culturales, pero estos ya les

faltaba esta información para responder a la pregunta. Entonces no sabían elaborar los temas españoles en su contexto, y los consideraron desde un contexto holandés.

Tarea	Palabras por persona	EU1:	EU2	EU3	EU4	P
1	Total de palabras usadas	447	455	304	479	-
	Turnos de habla	94	85	93	118	-
5	Total de palabras usadas	214	260	69	248	923
	Turnos de habla	46	50	34	47	42

Tabla 74. Total de palabras y turnos de habla.

En el grupo de control también hemos encontrado una cantidad considerable de actos fáticos. En la primera tarea constatamos una cantidad alta de risas (71 en total) y confirmación (101 ocasiones). Vemos que en la última tarea la risa disminuye (a 63) y la confirmación también (a 24). Esto nos hace suponer que la relación se ha equilibrado más en la percepción de las participantes, ya que expresan menos actos fáticos. De esta manera, no necesitan acercarse a través de estos actos. En la primera tarea se presentaron varias intensificaciones y bromas para provocar risas. Este fenómeno está ausente en la última, de manera que solamente se presentan unas risas y confirmaciones.

Sin embargo, contradecimos esto con la participación de las participantes holandesas que disminuye. En la primera tarea las hablantes ofrecen varias descripciones culturales en colaboración; intercambiando sus conocimientos. Además, presentan preguntas que buscan profundización y aplican atenuantes en sus confirmaciones para justificarse. En la última tarea la cantidad de atenuantes ha aumentado a 28, de manera que pensamos que hay más fricción en la interacción. Aparte de esto, la cantidad de preguntas que profundizan ha disminuido, la cual nos hace suponer que existe menos elaboración de los temas. Disminuyen los turnos de habla (de 399 a 217) y la cantidad de palabras (de 1285 a 791), porque hay menos interacción y menos temas. Ello nos implica que tienen más dificultad para llegar a una respuesta concluyente. En este sentido la participación no prevista de P provocó un desequilibrio e impidió al desarrollo conversacional de las holandesas. Hemos visto que aunque se ofrece conocimientos culturales en la última tarea, las participantes tampoco saben elaborar tanto los temas españoles.

CORTESÍA

Vemos que las participantes saben aplicar estrategias para tratar los ACIs. En la primera tarea surge un desacuerdo que se negocia a través del uso de atenuantes, de manera que se expresa su opinión de manera aceptable. En la tarea cinco hay una presencia menor de desacuerdos. Vemos también que se aceptan entre ellas la opinión de la otra a condición de que se ofrezca una motivación elaborada. De esta manera, se presenta un aumento de la competencia comunicativa en la última tarea. Sin embargo, no podemos excluir la presencia activa de P, de manera que también podría ser un factor que ha influido a este desarrollo. En este sentido, favorece nuestro estudio, mostrando la contribución de un hablante nativo.

En cuanto a la corrección, no se da en la última tarea, mientras que en la primera se expresan varias correcciones. Puede ser que debido a la olimpiada cultural, que se fija más en el contenido que en la forma de la lengua. Las correcciones que hemos visto se ofrecen a través de la repetición. No indican explícitamente la corrección, sino más bien la implican a través

de una forma correcta. Así pues, aplican una estrategia cortés al no formularse de manera directa.

Notamos una disminución de los ACIs. Debido a la existencia de estrategias para resolver los ACIs presentes, y la ausencia de correcciones en la última, pensamos que la participación de la profesora sí ha facilitado el proceso comunicativo.

4. RESULTADOS

En esta parte comparamos los datos presentados en nuestro análisis, buscando diferencias y semejanzas entre el grupo experimental y el grupo de control para ver cómo los participantes desarrollan sus competencias. Estos resultados deben revelar las diferentes dimensiones de la adquisición de CCI en el aprendizaje del español. De esta manera, tratamos de ofrecer una respuesta polifacética a la pregunta central: *¿De qué forma contribuyen los entornos digitales que posibilitan la interacción con un hablante nativo al crecimiento de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera?* Esta respuesta nos revela qué oportunidades ofrece el entorno digital para estimular la interacción auténtica.

Las diferencias más grandes entre los grupos son el entorno digital y la presencia de un hablante nativo. Tratamos en este apartado su influencia y las implicaciones para el desarrollo de la CCI y el aprendizaje de los participantes de la investigación. El entorno digital contribuye a la interacción de varias maneras; primeramente, ofrece la aplicación del chat, de manera que se facilita varias explicaciones. En contraste, la dimensión virtual también quita una dimensión visual, aunque los participantes pueden aplicar gestos, éstos son mínimos y además globales. No obstante, pensamos que esto no debe dificultar la interacción tanto. Observamos, por ejemplo, que en el grupo de control se presenta mucha habla simultánea entre ellas. Esto se debe en parte también a la diferencia de número de participantes (tres frente a cuatro). En *Second Life* esta cantidad es considerable menor de manera que se intercambian los turnos de habla más controlados. Por tanto, pensamos que el entorno digital divide estos turnos más claramente, ya que no se ven y el habla es el factor más importante. Por la misma razón vemos más risa entre las participantes del grupo de control. Hablan varias veces simultáneamente, y parece que esto provoca una risa entre las holandesas. Debido al habla simultánea también vemos una cantidad notable de palabras que no se articulan bien. Entonces, suponemos que el entorno digital facilita la interacción más transparente, ya que divide los turnos de habla y el chat permite aclaración escrita.

Cuando consideramos el esfuerzo de la hablante nativa para facilitar el aprendizaje del grupo experimental, observamos varios intentos para contribuir al desarrollo. EV ofrece palabras a través del chat, enseñando los holandeses la ortografía y el significado de varias palabras. También aplica el chat para apoyar sus descripciones culturales o para explicarse. Además, vemos que los holandeses adoptan unas expresiones que no se expresan en el grupo de control ('bravo' y 'tocarse el turno'). Aparte de esto, constatamos una diferencia en el uso de confirmación positiva; en presencia de la hablante nativa los holandeses adoptan la repetición, mientras que esta repetición aparece en menor medida entre el grupo de control que expresa un gran cantidad de 'sí' (tabla). Entonces, vemos que los holandeses que interactúan en *Second Life* con un nativo a emular el estilo interactivo español, como por ejemplo el uso de la alorepetición, mientras que el otro grupo utiliza expresiones holandesas.

La ausencia de ayuda para negociar temas españoles provoca una elaboración menor de éstos en el grupo de control. Las holandesas en el aula faltan un marco de referencia y una explicación cultural. Entonces vemos que se dedica menos tiempo a estos temas españoles en comparación con *Second Life* (tabla 76 y 78). La cantidad de temas también prueban que no dedican tanto tiempo; en la primera tarea las holandesas presentan 13 temas, frente a 4 del grupo de *Second Life*. Entonces, el último grupo tiene más tiempo para hablar los temas. En la última tarea los grupos no difieren tanto: 5 temas en *Second Life* (de los cuales dos españoles y tres holandeses) frente a 7 en el grupo de control (todos españoles). En el caso del grupo de

control, la hablante nativa participa más a la interacción de manera que los grupos se parecen más. Sin embargo, vemos una profundización mayor en *Second Life*, ya que también se presentan subtemas. Por tanto, pensamos que se desarrolla más CCI cuando la hablante nativa participa. Esto se prueba también en el grupo de control, P contribuye a los conocimientos culturales de los holandeses, de manera que aumenta el tiempo que se dedica por tema. Entonces, la presencia de un hablante nativo favorece la dimensión cultural. Sí hemos dicho que P provoca una ruptura en la relación del grupo de control, pero al mismo tiempo contribuye también; hay dos participantes que aumentan su participación.

Tarea	Categoría	Grupo de control	Second life
1	Temas	13	4
	Promedio de tiempo por tema	1.42	4.9
5	Temas	7	5
	Promedio de tiempo por tema	2.79	3.8

Tabla 76. El tiempo dedicado por tarea.

Cuando contamos las cantidades que se dedicaron a los temas en nuestra transcripción podemos hacer unas suposiciones sobre los grupos. Primeramente vemos que la cantidad de turnos de habla es más alta en el grupo de control (tabla 72). En contraste, el número de palabras que se expresan en total es más bajo en comparación con el grupo experimental (tabla 77). Esto se debe a la composición del grupo, que es más pequeño. Cuando consideramos la cantidad de temas que se trata, y el tiempo que se recibe, vemos que se expresan más temas en el grupo de control. Observamos que se expresan por lo tanto enunciados menos elaboradas en el grupo de control; no se profundiza, por lo que la información es más superficial. Además, vemos que el grupo de control presenta una disminución en la cantidad de palabras y turnos de habla, de manera que pensamos que no crece la CCI. Aunque participa la hablante nativa en la última tarea, contribuyendo varias palabras a la interacción, la cantidad total en cada categoría disminuye (tabla 78). Entonces, las participantes interactúan menos que antes. Sí que aumenta el tiempo promedio, ya que disminuyen la cantidad de temas, pero todavía no saben elaborar los temas igual al otro grupo. En el grupo experimental la diferencia entre las tareas se refleja de manera diferente, el crecimiento total significa un crecimiento parcial para los participantes. Para EU1 ambas categorías disminuyen y para EU2 los turnos de habla aumentan mientras que disminuye la cantidad de palabras (tabla, 79). Entonces, este último participa más activo, de manera que constatamos un crecimiento de su CCI. Ya que se presentan más temas, podemos decir lo mismo que constatamos para el grupo de control, pero pensamos que este grupo sí ha aprendido elaborar los temas. Teniendo en cuenta que es un concurso, la eficiencia sirve la respuesta. Ya que el tiempo disminuye, saben tratar el tema más eficiente, profundizando en diferentes aspectos del tema. En contraste, este tiempo crece para el grupo de control, de manera que nos implica que necesitan más tiempo para llegar a una respuesta concluyente. El hecho que se dedica menos tiempo sobre más personas, ya indica la diferencia entre los grupos. Entonces, de esta manera el crecimiento total es más grande en el grupo experimental.

Tarea	Categoría	Grupo de control	Second life
1	Turnos de habla	399	206
	Palabras	1285	1799
5	Turnos de habla	217	163
	Palabras	791	1899

Tabla 77. Palabras y turnos de habla por tarea.

Tarea	Categoría	Grupo de control					Grupo experimental		
		EU1	EU2	EU3	EU4	P	EU1	EU2	EV
1	Turnos de habla	94	85	93	118	-	66	43	101
	Palabras	447	455	304	479	-	349	227	1223
	Promedio	4,7	5,3	3,2	4,05	-	5,2	5,2	12,1
5	Turnos de habla	46	50	34	47	42	42	48	73
	Palabras	214	260	69	248	923	207	225	1467
	Promedio	4,6	5,1	2,02	5,2	21,9	4,9	4,6	20,09

Tabla 78. Palabras y turnos de habla por persona.¹⁸

Ahora bien, nos fijamos en unos temas en concreto, que se presentan ambos grupos. De esta manera, podemos profundizar más en los datos presentados. Cuando comparamos la participación de los holandeses, observamos un número mayor para los participantes de *Second Life*, variando de 20-157 frente a 0-78 para el grupo de control (tabla 79). Vemos, aparte de esto, que aunque disminuye el tiempo por tema, queda mayor al grupo de control (figura 4). Esto reafirma lo constatado anteriormente; los holandeses en el entorno digital profundizan más eficiente en los temas, ya que disminuye el tiempo y mientras tanto quedan mayor al otro grupo.

Tarea	Tema	Grupo de control					Grupo experimental		
		EU1	EU2	EU3	EU4	P	EU1	EU2	EV
1	Tapas	78	23	32	40	-	31	56	266
	'Sinterklaas'	30	12	26	18	-	111	20	203
	La bicicleta	12	66	14	3	-	157	77	324
	Bar	6	11	14	10	-	40	74	430
5	Política	0	1	15	0	10	32	26	135
	Tradiciones	66	0	0	65	140	45	39	608

Tabla 79. Palabras y turnos de habla por participante.

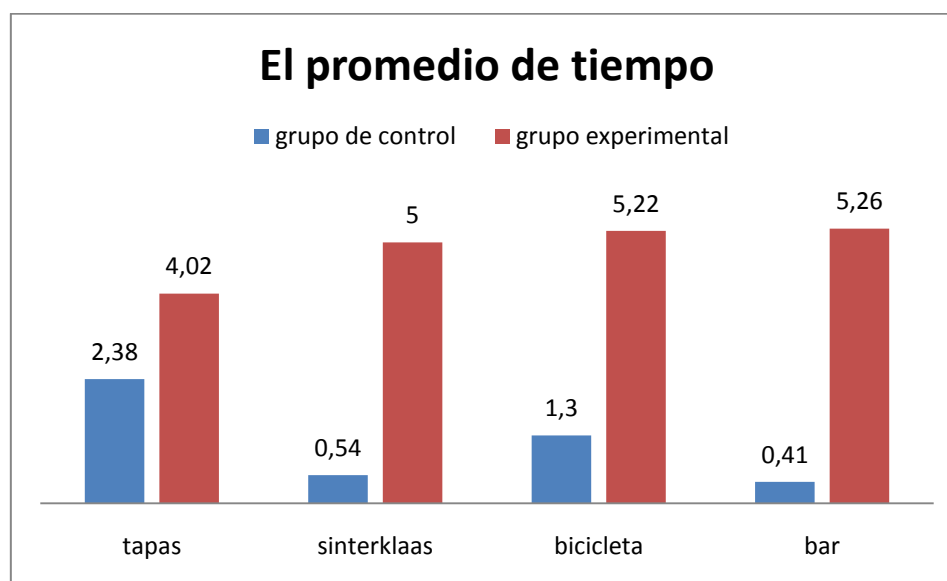


Figura 4. El promedio de tiempo por tema en minutos.

¹⁸ El promedio representa al promedio de palabras expresadas por un turno de habla.

Ahora vamos a dirigirnos a unos aspectos más concretos, para ver cómo estos datos se manifiestan en la interacción. Vemos que el grupo de *Second Life* adquiere más expresiones ('bravo', 'me toca a mí'), se disminuye la cantidad de actos fáticos, y necesita menos tiempo por tema para llegar a la respuesta correcta (la interacción es más efectiva). Además, se expresan más descripciones culturales. En el caso del grupo de control no se expresa este tipo de dichos españoles. Además, hemos observado que la relación se desequilibra en la última tarea mientras que los holandeses de *Second Life* se acercan más a una relación igualitaria. Estas relaciones también se reflejan en la cantidad de actos fáticos de los grupos; la cantidad total del grupo de *Second Life* es menor a la del grupo de control. Hemos observado que el grupo de control presenta un cambio de tema más directo que el grupo de control, EV consulta los holandeses, mientras que las participantes en el aula más bien implican un cambio. Además, hemos observado que se disminuye la cantidad de actos fáticos en el grupo experimental mientras que estos actos aumentan para el grupo de control, de manera que parece que el primer se equilibra más.

Siguiendo el tema de la relación, pensamos que la composición del grupo influye en la interacción también. El grupo de control consiste de cuatro participantes, de manera que complica el equilibrio; es un grupo más grande de manera que es más difícil establecer una división conversacional. No obstante, se espera que la relación se ve favorecida por sus antecedentes: todas son mujeres holandesas que tienen una misma base de la lengua. En este sentido, el grupo experimental tiene más dificultades establecerse un equilibrio. Aunque crear un equilibrio entre los holandeses no es tan complicado, ya que son dos con mismos antecedentes, la participante nativa se destaca del grupo. Debido a sus antecedentes domina mejor la lengua y opta por un rol más poderoso. No obstante, pueden dividir los roles dependiendo del tema del que se trate; si es un tema español EV sabe más, y cuando es un tema holandés la interacción sobre la explicación cultural ocurre entre los holandeses.

En este sentido, vemos que esta composición se refleja también en la manifestación de ACIs. Los ACIs que se presentan en el grupo experimental son menos fuertes: el desacuerdo de las participantes vegetarianas es más explícito y las correcciones se ofrecen sin autoridad. No obstante, en ninguno de los grupos se ofrece un ACI que evoluciona en un conflicto. Por tanto, pensamos que en ambos grupos se basa la interacción en la voluntad, de manera que cooperan en la interacción. Entonces, es importante establecerse una meta clara en la tarea.

En último lugar, el grupo experimental se desarrolla más la CCI en el entorno digital que el grupo de control. Debido a la presencia de EV se desarrollo más conocimientos de la lengua, ya que se puede copiar la hablante. Además, esta participante añade una dimensión cultural a la interacción que atribuye a nuevos conocimientos culturales. De esta manera, la CCI se ve favorecida por un entorno digital en presencia de un hablante nativo ya que ofrece más oportunidades para la interacción auténtica.

CONCLUSIÓN

En este estudio hemos investigado el desarrollo de la CCI entre dos grupos: un grupo experimental que participó en el mundo virtual de *Second Life*, y un grupo de control, que participó en el aula tradicional. Aparte de la diferencia del entorno, contamos también con la presencia y ausencia de un hablante nativo (respectivamente en el grupo experimental y el grupo de control). Hemos investigado el desarrollo entre la primera y la última tarea en las cuales los participantes asistieron. Investigando este desarrollo estábamos buscando una respuesta a nuestra pregunta central; *¿De qué forma contribuyen los entornos digitales que posibilitan la interacción con un hablante nativo al crecimiento de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera?*

El análisis de nuestros datos revela que existe una diferencia en el desarrollo entre los grupos; el grupo experimental aumenta su eficiencia, y profundiza más en los temas que el grupo de control. Observamos que el entorno digital ofrece más oportunidades que el aula tradicional. Primeramente, la presencia de un hablante nativo conlleva más conocimientos culturales y muestras de la lengua meta. De esta manera, los holandeses podían adoptar el discurso de la participante española. El entorno digital favorece una interacción más transparente, de manera que se dividen los turnos de habla. Entonces, hemos observado que el entorno digital hace posible una interacción más auténtica, que permite más oportunidades para desarrollarse los CCIs, mientras que también pueden mejorar el dominio de la lengua meta.

Los resultados que hemos encontrado favorecen la aplicación del entorno digital, pero todavía es un estudio limitado. La crítica que podemos expresar sobre el tamaño de nuestro estudio, es que solamente presentamos dos grupos como base de comparación. Además, presentamos dos grupos que no de diferentes tamaños (tres participantes frente a cuatro), de manera que existe un factor variable en la comparación. Aparte, tenemos que ver con la interferencia de P en la tarea final del grupo de control. Además, hemos visto que aunque elegimos una composición del grupo en base a los antecedentes de los participantes, que se ofrecieron asimetrías en la relación. Hemos experimentado que es difícil encontrar un grupo en condiciones equilibradas, de manera que se ofrece una base comparativa completa. Al final presentamos una investigación limitada, la cual implica la necesidad de más estudios que pueden comprobar nuestros resultados. Pensamos que más investigaciones pueden contribuir a mejorar la calidad de la nueva enseñanza de una lengua extranjera. Esperamos que su estudio estimula la aplicación de nuevos medios innovadores, de manera que la enseñanza puede aprovechar de la oportunidad para crear interacción auténtica a bajo precio.

BIBLIOGRAFÍA

- Ameka, F. (1992) 'Interjections: The universal yet neglected part of speech', *Journal of Pragmatics* 18: 101-118.
- Arndt y Janney (1992) 'Intracultural tact versus Intercultural tact' en R.J. Watts, S. Ide, K. Ehlich (eds.) *Trends in Linguistics – Studies and Monographs* 59. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, 21-42. Den Haag: Mouton de Gruyten.
- Bazzanella, C. (2011) 'Redundancy, repetition and intensity in discourse', *Language Sciences* 33: 243–254.
- Briz, A. (1996) *El español coloquial*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Briz Gómez, A. (2005) 'Eficacia, imagen social e imagen de cortesía – naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española', en D. Bravo (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en el español – categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, 53-92. Buenos Aires: editorial Dunken.
- (2008) *Saber Hablar*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- (2010) *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en el aula de ele*. Handout parte del curso posgrado metodología y didáctica del español como L2 y LE.
- Brown, G. (1995) *Speakers listeners and communication – explorations in discourse analysis*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brown, P. y S.C. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters: Inglaterra.
- Cascón Martín, E. (1995) *Español coloquial – rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen.
- Claes, M-T. y M. Gerritsen (2002) *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bussum: Coutinho.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). 'New directions in CALL: An objective introduction to Second Life', *CALICO Journal* 25(3): 547–557.
- Corder, S.P. (1967) 'The Significance of Learners' Errors' in J.C. Richards (ed.), *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, pp. 19-27. Great Britain: Lowe & Brydone.
- Dieterle, E., & Clarke, J. (2008) 'Multi-user virtual environments for teaching and learning' en M. Pagani (Ed.) *Encyclopedia of multimedia technology and networking*. Hershey, PA: Idea Group.

Doughty, C.J. y M.H. Long (2003) 'Optimal psycholinguistic environments for distance Foreign language learning', *Language Learning & Technology* 7(3): 50-80.

Ellis, R. (2005) *SLA Research and Language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
 ———, Loewen, S. y R. Erlam (2006) 'Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar', *SSLA* 28. 339-368.
 ———(2005) *Instructed Second Language Acquisition. A literature review*. Ministry of Education, New Zealand.

Fraser, B. y W. Nolen (1981) 'The association of deference with linguistic form', *International Journal of the Sociology of Language* 27: 93-109.

Gorp, H. van (2000) *Lexicon van literaire termen*. Mechelen: Wolters Plantyn

Hall, E.T. (1959) *The Silent Language*. New York: Anchor Books Doubleday.
 ——— (1976) *Beyond Culture*. York: Anchor Books Doubleday.
 ——— (1983) *The dance of Life. The Other Dimension of Time*. York: Anchor Books Doubleday.

Haverkate, H. (2004) 'El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española' en D. Bravo y A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 55-64. Barcelona: Editorial Ariel.
 ——— (2006) *Zou ik misschien toch nog eventjes een klein vraagje mogen stellen?* Amsterdam: Rozenberg Publishers.

Jauregi, K. y E. Bañados (2008) 'Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching and internationalizing language learning programs' *ReCALL* 20(2): 183-207.

Lakoff R.J. y S. Ide (eds.) (2005) *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lévi-Strauss, C. (1985) *The view from afar*. New York: Basic Books.

Lewis, R.D. (2006) *When Cultures Collide: Leading Across Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Miller, V. (2008) 'New Media, Networking and Phatic Culture', *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 14(4): 387-400.

Müller-Jacquier, B. (2004) 'Linguistic Awareness of Cultures' in Müller-Jacquier, B. (2000) *Linguistic Awareness of Cultures, Grundlagen eines Trainingsmoduls*. Leipzig: Popp.
 Peters (1973) *Retoriek van de communicatie*

Nelson, J.K. (2008) 'Laugh and the World Laughs with You: An Attachment Perspective on the Meaning of Laughter in Psychotherapy', *Clin Soc Work J* 36: 41-49.

Norrick, N.R. (2003) 'Issues in conversational joking', *Journal of Pragmatics* 35: 1333-1359.

—————(2007) ‘Interdiscourse humor: contrast, merging, accommodation’, *Humor* 20-4: 389-413.

Placencia, M.E. y C. García (2007) ‘Introduction: Models for the Study of (Linguistic) (Im)politeness’ en M. Elena Placencia y C. Garcia (ed.) *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*, 1-20. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Peters, J.M. (1973) *Retoriek van de communicatie*. Groningen: Willink BV.

Rose, K. R. and Kasper, G. (2001) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scollon, R. y S.W. Scollon (2001) *Intercultural Communication – Second Edition*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

Skehan, P. (2003). ‘Focus on form, tasks and technology’, *Computer Assisted Language Learning*, 16: 391-411.

Spencer-Oatey, H. (2000) ‘Rapport Management: A Framework for Analysis’ en H. Spencer-Oatey (ed.) *Culturally Speaking – managing rapport through talk across cultures*, 11-46. Londres: Continuum.

Verluyten, S.P. (2006) *Intercultural Communication in Business and Organisations*. Leuven: Acco

Visser, M. y T. Koenraad (2009) ‘Taaldorp’, *Levende Talen Magazine* 5: 4-8.

Zarate, G. et. al. *Cultural mediation in Language Learning & Teaching*. ECML European Council. 2004.

PÁGINAS WEB

Hofstede, G. (2009): <http://www.geert-hofstede.com>

Hofstede, G. (2009a): http://www.geert-hofstede.com/hofstede_spain.shtml
[consultado enero 2011]

Hofstede, G. (2009b): http://www.geert-hofstede.com/hofstede_netherlands.shtml
[consultado enero 2011]